



EDUCAÇÃO, MICROCRÉDITO E POBREZA NO BRASIL

O caráter educativo do
microcrédito produtivo orientado
nas experiências de bancos
comunitários do Ceará

Clébia Mardônia Freitas Silva



Banco do
Nordeste

EDUCAÇÃO, MICROCRÉDITO E POBREZA NO BRASIL:
O CARÁTER EDUCATIVO DO MICROCRÉDITO
PRODUTIVO ORIENTADO NAS EXPERIÊNCIAS DE
BANCOS COMUNITÁRIOS DO CEARÁ

CLÉBIA MARDÔNIA FREITAS SILVA

EDUCAÇÃO, MICROCRÉDITO E POBREZA NO BRASIL:
O caráter educativo do microcrédito produtivo orientado
nas experiências de bancos comunitários do Ceará

Fortaleza
Banco do Nordeste do Brasil
2013

Presidente:

Ary Joel de Abreu Lanzarin

Diretores:

Fernando Passos

Luiz Carlos Everton de Farias

Manoel Lucena dos Santos

Nelson Antônio de Souza

Paulo Sérgio Rebouças Ferraro

Stélio Gama Lyra Júnior

Conselho Editorial

Francisco José Araújo Bezerra

Eliane Libânio Brasil de Matos

José Maurício de Lima da Silva

Laura Lúcia Ramos Freire

Wellington Santos Damasceno

Fernando Luiz Emerenciano Viana

Luciano Jany Feijão Ximenes

Maria Odete Alves

Francisco Raimundo Evangelista

Ademir Costa

Ambiente de Comunicação Social

José Maurício de Lima da Silva

Editor: Jornalista Ademir Costa

Revisão vernacular: Maltos Moreira

Normalização: Erlanda Lopes

Diagramação: Deborha Rodrigues

Capa: Carminha Campos

Tiragem: 500 exemplares

Mais informações

Cliente Consulta

Capitais e Regiões Metropolitanas:

4020.0004

Demais localidades: 0800 033 0004

S579e

Silva, Clébia Mardônia Freitas.

Educação, microcrédito e pobreza no Brasil: o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado nas experiências de bancos comunitários do Ceará / Clébia Mardônia Freitas Silva. – Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2013.

274 p.: il.

ISBN 978-85-7791-213-1

1. Microcrédito. 2. Crédito de investimento. 3. Microempresário. 4. Banco comunitário. 5. Geração de emprego e renda. 6. Educação comunitária. 7. Pobreza. 8. Desenvolvimento regional. I. Título. II. Série.

CDD 332.742

DEDICATÓRIA

Aos homens e mulheres, jovens e adultos, que buscam por meio das políticas públicas de desenvolvimento, especialmente as políticas de microfinanças, inserir-se no mundo do trabalho e sair da situação de pobreza. Aos que lutam para melhorar as possibilidades de acesso aos sujeitos a quem se negam os direitos básicos. Aos que acreditam na possibilidade de “outra economia possível”. Às experiências exitosas, por nos fazerem acreditar nas possibilidades de mudança.

MEUS AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, força superior que me movimenta, fortalece e motiva a acreditar nas pessoas, fortaleza indispensável para a continuidade dessa caminhada acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ph.D. José Ribamar Furtado de Souza, por manter-se firme e forte com a sua capacidade intelectual e humana, sua simplicidade e humildade, nos momentos de orientação, descobertas múltiplas e incentivo para concretizarmos mais essa etapa de pesquisa sobre o sentido da educação do microcrédito produtivo orientado.

Aos homens e mulheres que fazem ou fizeram o Banco Revelação, pelo carinho, disponibilidade e atenção prestada. Em especial, a D. Fátima e D. Lenilda, pela colaboração nas articulações dos demais para realização desta pesquisa.

Ao corpo técnico da Ande, especialmente Elisa, Wladiane e Ione, pela dedicação, disponibilidade e carinho, tornando possível a realização deste trabalho.

Ao Banco do Nordeste do Brasil, por meio do Crediamigo e Etene.

Aos meus amigos(as) que vibram e se alegram pelas minhas conquistas. A todas as pessoas que, de certa forma, representaram fonte de inspiração e contribuição para continuidade dessa jornada, proporcionando palavras de incentivo, motivação e força no meu cotidiano e, finalmente, a todos os sujeitos, individuais e coletivos, que farão de certa forma uso deste trabalho.

“O universo é um conjunto infinito de elementos,
que se relacionam de maneira a mais diversa possível.
A multiplicidade e variedade dessas relações
o fazem essencialmente precário, instável
e o obrigam a perpétua transformação”.

(JONH DEWEY)

PREFÁCIO

O trabalho da autora desvela suas inquietações sobre o sentido dado à educação, quando utilizada para acesso ao microcrédito disponibilizado aos pobres, no intuito de modificar a situação de pobreza e desemprego. Retrata sua experiência de mais de 15 anos, quando a conheci na graduação, revelando o seu envolvimento e compromisso com os temas educação, microcrédito, economia solidária, pobreza e políticas públicas.

O livro, no decorrer de cada capítulo, expressa sua dedicação ao tema e o cuidado no que se refere às contribuições do estudo, desvelando na estrutura, o conhecimento do senso comum e o conhecimento sistemático, enfatizando a contribuição dada à ciência pela integração entre os dois campos. O leitor irá deparar-se com o relato do seu envolvimento com o tema e com sua interação com o objeto estudado, os métodos, as técnicas e procedimentos empregados.

Ao percorrer cada página, perceberá que demonstra claramente o desejo de contribuir com as políticas públicas de desenvolvimento, que concretize os anseios de uma sociedade com justiça social. Revela, portanto, o contexto em que gesta a problemática, sua relevância e objetivos almejados. O tipo de pesquisa realizada, o referencial teórico utilizado na tessitura do documento vai sendo “costurado” nas interpretações simbólicas e cognitivas realizadas sobre o objeto estudado.

Na dimensão organizativa de cada capítulo, para desvendar as diversas fases vivenciadas na prática cotidiana, revela a forma de organização do conhecimento e interação social na relação com o tema microcrédito produtivo e a educação. A autora utiliza atributos poéticos para dar sentido a cada momento vivenciado construindo assim, o conhecimento relacionando o conteúdo teórico com o objeto estudado.

Seu trabalho está sustentado no pensamento Freireano de educação e nas concepções de J. Dewey quando enfatiza a importância de considerar a educação pela experiência. Evidencia, portanto, as diferentes visões dos sujeitos do Banco Revelação, considerando suas vivências e experiências. Desse modo, parte da prerrogativa de que a educação é necessária e nela, o educando e o educador exercem papéis, embora diferenciados, na formação de sujeitos alienados ou críticos. Explora o tema no intuito de contribuir com a elaboração e execução das políticas de desenvolvimento, em especial, as microfinanças, enfatizando o microcrédito produtivo. Remete-nos ao repensar da política de microcrédito quando enraizada na concepção capitalista e da economia solidária.

Volta-se, portanto, a “compreender como se processa o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado, quando utiliza o banco comunitário como instrumento proposto para promover a inserção dos pobres no sistema financeiro e, conseqüentemente, a inserção sociolaboral, visando, desse modo, desvelar a dinâmica da educação para contribuir na implantação das políticas públicas”.

Refere-se a um trabalho de relevância científica, tendo em vista que pode suscitar o debate sobre novos estudos e pesquisas; servir de fonte de pesquisa para estudiosos, além de realizar indicações sobre os limites e possibilidade da aproximação da oferta em relação à demanda de microcrédito, fazendo uso da educação, sugerindo aos planejadores e executores de políticas públicas, considerar as várias dimensões assumidas pela pobreza.

Na introdução, faz um apanhado geral sobre o conteúdo, evidenciando seu envolvimento, as inquietações sobre o problema, sua relevância e contexto. Proporciona ao leitor uma aproximação sobre a teoria em toda a tessitura do documento. No capítulo seguinte, dedica-se a explorar o marco metodológico, mostrando cada passo percorrido; na sequência, descreve como a educação se relaciona com a pobreza e a oferta de microcrédito no Brasil. Em

seguida, expressa as diversas definições dadas ao instrumento, bancos comunitários trazendo as percepções nacionais e internacionais e a experiência do Ceará, explorando o sentido dado à educação.

Seguinte a essa abordagem, faz a interpretação e descrição da experiência do Banco Revelação à luz do pensamento e experiências dos sujeitos nele envolvidos. Em notas conclusivas, elucida respostas ao problema, apresentando o que conseguiu apreender sobre o sentido da educação, além de evidenciar as limitações do estudo e oferecer sugestões. Posterior a conclusão, expressa as referências que balizaram a teoria em todo documento.

José Ribamar Furtado de Souza

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares dos Bancos Comunitários Entendidos como Metodologia de Intervenção	118
Figura 2 – Estrutura dos Bancos Comunitários da ANDE	141
Figura 3 – Mapa dos Bairros da Cidade de Fortaleza no Ceará	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Grupo Banco Revelação	150
Fotografia 2 – A Feira em Movimento	151
Fotografia 3 – A Feira Vista de Cima	152
Fotografia 4 – Fátima e sua Lojinha	163
Fotografia 5 – Mercearia do seu Reginaldo	164
Fotografia 6 – Galpão da Confeção	165
Fotografia 7 – Dona Marly	166
Fotografia 8 – Reunião de Pagamento	192
Fotografia 9 – Reunião de Poupança	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições Habilitadas para Acesso ao PNMPD	64
Gráfico 2 – Instituições de Microcrédito no Ceará	125
Gráfico 3 – Operação de Crédito	126
Gráfico 4 – Representação Quanto ao Sexo	160
Gráfico 5 – Escolaridade	161
Gráfico 6 – Apropriação da História do Banco	175
Gráfico 7 – O Que é um Banco?	178
Gráfico 8 – Critérios para Entrar no Banco Revelação	190
Gráfico 9 – Indicação de Integrantes	195
Gráfico 10 – Papel da ANDE	219
Gráfico 11 – Contribuição do Integrante na Disseminação da Metodologia	228
Gráfico 12 – O Sentido da Participação	236

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACODEHS – Associação Comunitária para o Desenvolvimento Social

ADELCO – Associação para o Desenvolvimento Co-Produzido

ADS/CUT – Agência de Desenvolvimento Solidário

AGI – Agentes de Intermediação

ANDE – Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial

ASA – Movimento de Articulação do Semiárido

ASBRAER – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ASCOMP – Associação dos Moradores do Conjunto Palmeiras

BANDEPE – Banco do Estado de Pernambuco

BB – Banco do Brasil

BC – Banco Central

BCD – Bancos Comunitários de Desenvolvimento

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BR – Bank Rakyat

BRI – Bank Rakyat Indonésia

CEF – Caixa Econômica Federal

CMD – Concepção Metodológica Dialética

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EP – Educação Popular

EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares

FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FBES – Fórum Brasileiro de Economia Solidária

FBSAN – Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar

FCO – Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste

FINCA – Foundation International Community Assistance

FNE – Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste

FNO – Fundo Constitucional de Financiamento do Norte

FSM – Fórum Social Mundial

FUNDESOL – Fundação de Economia Solidária

GTZ – Agência de Cooperação Alemã

IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDT – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho

IMFS – Instituições Microfinanceiras

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LETS – Social Exchange Trading System

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONGS – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIPS – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAPPS – Programa de Apoio a Projetos Produtivos Solidários

PBF – Programa Bolsa Família

PDA – Programa de Desenvolvimento de Área

PDE – Programa de Desenvolvimento Econômico

PNMPO – Programa Nacional do Microcrédito Produtivo Orientado

PNUD – Programa das Nações Unidas

PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro

PROMICRO – Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Microempreendimentos

PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar

REL – Redes de Economia Local

RERS – Réseaux D`Échanges Reciproques de Savoir

SCM – Sociedades de Crédito ao Microempreendedor

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEL – Systèmes D`Échanges Locaux

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SETE – Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo

SPC – Sistema de Proteção ao Crédito

STDS – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social

UMP – União dos Moradores do Pantanal

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 2 – Educação e pobreza no Brasil: O microcrédito produtivo orientado como possibilidade de inserção sociolaboral e financeira	41
2.1 – A oferta e demanda por microcrédito produtivo no Brasil e a relação com a educação: Dilemas e possibilidades de saída da situação de pobreza e desemprego	47
2.2 – A educação e a relação com a inserção financeira e sociolaboral dos pobres no Brasil: Da proposta de educação formal à educação pela experiência e a relação com o microcrédito	71
CAPÍTULO 3 – Bancos comunitários: Significações conceituais, a experiência do Ceará e seu caráter educativo	111
CAPÍTULO 4 – O sentido dado à educação e ao acesso ao microcrédito produtivo orientado: A experiência dos integrantes do Banco Revelação e a relação com as categorias participação, conscientização e solidariedade	147
4.1 – O lugar de origem do Banco Revelação: Contexto geográfico e suas peculiaridades	148
4.2 – O Banco Revelação, a oferta de Microcrédito Produtivo Orientado e os sujeitos envolvidos	155
4.3 – O Banco Revelação: Produzindo e reproduzindo vidas ...	167
4.4 – O Papel da ANDE	216
4.5 – A entrada e saída de integrantes a cada ciclo: Olhares sobre essa rotatividade e a relação com a educação	200
4.6 – A contribuição da experiência dos integrantes do Banco	

Revelação para constituição de outros bancos comunitários ...	224
4.7 – A Importância da formação complementar à educação para consolidação do Banco Revelação	229
4.8 – O sentido da participação e da solidariedade para os integrantes do Banco Revelação	234
5 – CONCLUSÃO	251
REFERÊNCIAS	265

1 – INTRODUÇÃO

*“Experiência não é
o que acontece com você,
mas o que você fez
com o que lhe aconteceu.”*

(Aldous Huxley)

A ruptura entre a produção e a reprodução da vida é uma das consequências do capitalismo — o mundo do trabalho e o mundo do afeto passam a se desenvolver em dois universos distintos. Exemplo: a fábrica e o lar. O lugar central do econômico, porém, deriva do fato simbólico de que a participação no mundo do trabalho proporciona, além da segurança de uma renda, o acesso a boa parte dos direitos sociais básicos. É pela força do trabalho que o ser humano não somente extrai seus meios de sobrevivência, mas se torna coletivamente capaz de transformar e recriar a própria realidade.

No âmbito da intervenção governamental, presencia-se a implantação de políticas, programas e ações que sugerem reverter o desemprego, como, por exemplo, as ações de microcrédito que se vêm confirmando como aspecto privilegiado na agenda dos problemas relacionados a pobreza e desigualdade de oportunidade de trabalho e renda. (SILVA, 2005).

O microcrédito produtivo, no Brasil, figura como o instrumento pelo qual se almeja atender à população pobre na perspectiva de amenizar o desemprego. Parente (2003) revela que, antes do

reconhecimento do microcrédito como setor formal de crédito de atendimento aos pobres, como ocorre na contemporaneidade, estes recorriam aos serviços financeiros informais.

Para autores como Fiori et al. (2004), na categoria de serviços financeiros informais, são incorporadas várias modalidades de acesso, cujos atributos se referem aos empréstimos concedidos por agentes financeiros não oficialmente legalizados, tanto para pessoas físicas como para jurídicas que atuam na economia formal e informal, a constituição de poupanças voluntárias por pessoas ou grupos de pessoas junto a agentes não-habilitados oficialmente e empréstimos adquiridos com familiares. Já os agentes financeiros formais são instituições oficialmente constituídas e regulamentadas, como é o caso dos bancos múltiplos comerciais e cooperativos; sociedades de crédito; financiamento e investimento às financeiras; sociedades de fomento comercial – as *factorings*; cooperativas de crédito; consórcios; e as Sociedades de Crédito ao Microempreendedor (SCMs).

As finanças informais, segundo os autores, existem por séculos em comunidades onde o dinheiro não é utilizado – no caso de grupos organizados em torno do trabalho, cada indivíduo contribuía regularmente com montantes de algo de valor como, por exemplo, juntarem-se para derrubar árvores nas terras de outrem. (FIORI et al., 2004).

É interessante essa percepção de finança informal apresentada pelos autores. Revela o valor de troca, necessariamente, abraçado pela não-valorização do dinheiro, e sim um atributo ao sentido social do trabalho. De fato, essa convergência parece envolver questões que dizem respeito à economia social acerca dos fenômenos econômicos e, por extensão, dos fatos que o sistema financeiro vincula ao desenvolvimento da sociedade, como é o caso das finanças solidárias.

A economia sem dinheiro, de acordo com França Filho e Laville (2004), remonta a iniciativas que praticam formas alternativas de trocas e intercâmbios econômicos, em contraposição àquelas praticadas

segundo uma lógica de mercado. Reforçam os autores que três tipos principais de experiências permeiam nos dias atuais:

[...] o campo da economia sem dinheiro: a autoprodução coletiva; os sistemas de trocas locais – chamados na França de *Systèmes d'échanges locaux* (SEL), e mais conhecidos através das experiências anglo-saxônicas denominadas *Local exchange trading system* (LETS), mas também conhecidos como Tauschring na Alemanha, ou ainda como *Redes de economia local* (REL) na Itália; e as redes de trocas recíprocas de saberes, conhecidas na França como *Réseaux d'échanges reciproques de savoir* (RERS). Nestes dois últimos casos, os vários termos podem ser resumidos ao que se tem convencionado chamar, na América Latina, de *Clubes de trocas*. (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004, p. 124-125. Grifos dos autores).

As finanças solidárias, para França Filho e Laville (2004), embora uma modalidade de crédito formal, *esse tipo de finanças* são vistas como outra forma de se relacionar com o dinheiro, já que se preocupa com a chamada utilidade social do investimento financeiro ao permitir às pessoas destituídas do sistema bancário gerarem o próprio emprego e, ao mesmo tempo, se envolverem no debate da democratização do crédito em face da seletividade do acesso ao sistema tradicional e à educação a que está submetida.

Trata-se, segundo os autores,

[...] da afirmação de uma finalidade de aplicação ética do dinheiro na direção de projetos articulando, por exemplo, um trabalho de luta contra a exclusão, de preservação ambiental, de ação cultural, de desenvolvimento local etc. [...] o desafio se coloca em termos de sua autonomia e da preservação do projeto inicial, em face das injunções do mercado e dos poderes públicos. (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004, p. 121 -124).

Aparentemente, desafiar o mercado tradicional de crédito sob a égide da aplicação ética do dinheiro denota desafios quanto às perspectivas de mudanças sociais e políticas nos modos de ofertar microcrédito no intuito de amenizar a situação de pobreza e desemprego da população pobre. Tão desafiante, porém, quanto

proporcionar essas mudanças é o enfrentamento de uma sociedade na qual, ao andar na contramão da história do capitalismo, evoca um “novo” valor ao dinheiro, no sentido do agir econômico, sugere a adesão de outra forma de fazer economia: a socioeconomia solidária¹ e a adoção de processos educativos ancorados na mudança de hábitos e atitudes.

Gadotti (2009, p. 19) contribui, expressando que as práticas de economia solidária

[...] envolvem uma mudança cultural que só a formação pode estabelecer. A economia solidária está fortemente ligada à necessidade de formação cultural. Trata-se de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano em relação ao que é e ao que não é sustentável. A eficiência econômica está ligada não só a valores econômicos, mas também a valores culturais das práticas solidárias.

Se a economia capitalista é um sistema autorregulado, este sistema combina, perfeitamente com uma economia que visa ao lucro pelo lucro e, logicamente, com a apropriação do microcrédito para ser acessível, na perspectiva de “bancarizar” a pobreza². Existe, atualmente, todo um movimento para proporcionar a inclusão financeira dos pobres, cujos patamares respondem, inclusive, ao lançamento do projeto de inclusão bancária pelo governo federal, no mês de outubro de 2009, conforme informações contidas no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

1 Para Mance (2004), a Socioeconomia Solidária, economia solidária, economia popular, dentre outros termos utilizados, atribui valor às ações de consumo, comercialização, produção e serviço em que se defendem as formas de participação coletiva, autogestão, democracia, equidade, cooperação, autossustentação, promoção do desenvolvimento humano, responsabilidade social e preservação ecológica.

2 Utilizamos o termo para especificar que o microcrédito pode ser visto pelos bancos, somente, na perspectiva de gerar lucro para os próprios bancos, considerando a pobreza um segmento social lucrativo; o foco não é sua eliminação, não significando desvalorizar a “bancarização” do microcrédito.

Pelas informações coletadas no *site* do MDS, o Programa Bolsa Família (PBF), por exemplo, constitui uma das referências do atual governo para alavancar a inclusão financeira de forma a contribuir com o desenvolvimento do sistema financeiro. Desse modo, foi lançado, em outubro de 2009, o projeto de “Inclusão Bancária” dos beneficiários do PBF, em que os beneficiários, além de receberem o benefício mensal do programa sob a forma de microcrédito, serão motivados a acessar vários serviços e produtos financeiros, com os quais estes não estão habituados a lidar, como incentivo à poupança, consórcio e outros. Agrega na proposta a educação financeira como instrumento que pode possibilitar aos beneficiários do PBF qualidade na gestão e uso dos recursos concernentes à administração da renda familiar.

Aparentemente, o sistema financeiro brasileiro formal e informal oferece uma variedade de substitutos aos produtos financeiros trabalhados pelo sistema tradicional de crédito quando direcionado à população pobre. Em se tratando do microcrédito produtivo orientado, todavia, não inova quanto a facilitar o acesso das instituições de primeiro piso³ quando propõe ser um sistema com atuação social e, conseqüentemente, uma ferramenta que pode contribuir para amenizar a pobreza e o desemprego. Deixa inclusive uma lacuna sobre qual o real objetivo da inclusão financeira já que parece revalorizar o sistema capitalista, onde prevalecem relações individualistas e de acumulação, culminando no distanciamento da equidade e do equilíbrio econômico geral.

Não se nega aqui a importância da “bancarização” do microcrédito, visto que, claramente, é uma ação que contribui para “incluir” financeiramente a população pobre, mas o fator social atribuído no traçar dessa política parece valorizar a pobreza como

3 Atuam diretamente com o público que busca o microcrédito para gerar trabalho e renda. Segundo o Serviço de Apoio... (2011), referem-se às instituições (inclusive as não-reguladas pelo Banco Central (BC)) que atuam de forma direta junto aos micro e pequenos empreendimentos, independentemente de sua forma jurídica de organização.

parcela populacional importante para proporcionar lucro aos bancos. Como consequência, não se têm grandes mudanças relacionadas a aproximar a demanda em relação à oferta de microcrédito quando este é direcionado como política que pode contribuir para amenizar a situação de pobreza e desemprego.

Todo o contexto acima relatado revela a necessária importância de entender a que dimensão se expressa a educação quando utilizada como mecanismo que contribui para o acesso ao microcrédito e, possivelmente, para alavancar a inserção financeira dos pobres. A educação, segundo Freire (2001 p. 09), “não pode jamais ser neutra, pois tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas”. Não é encará-la apenas como uma técnica, embasada numa teoria do conhecimento, mas como um fazer social, político e antropológico. Isto, para Dewey (1959), sendo o conhecimento a reprodução do objeto no sujeito e, por assim dizer, a apropriação do objeto pelo sujeito, as ideias refletem na forma como se interage com o meio, com a realidade que se vive e se assimila.

Em conformidade às colocações de Dewey (1959) e Freire (2001), acreditamos que o conhecimento está ligado às experiências humanas e, graças à linguagem e às diversas formas de comunicação entre os indivíduos, fornece a direção para nossas experiências, fazendo da nossa vida uma eterna aprendizagem. Motiva a dominação, visto que o conhecimento de algo pode levar os sujeitos a exercer o poder de uns sobre os outros.

Para autores como Granger (1993), Haguette (2000) e Morin (1990), sem dominação e sem poder, não se realiza algo, pois há uma relação intrínseca entre o conhecimento adquirido e o domínio de alguma coisa. Resta compreender essa dominação e esse poder e isto pode ser adquirido por processos educativos.

Freire (1996) atribui significados ao mundo e à vida e, conseqüentemente, à existência humana, evidenciando que as possibilidades para tais significações relacionam-se à capacidade dos sujeitos em se apropriar, captar, transformar, criar e agir conscientemente. Aparentemente, relacionar a educação como ferramenta que pode contribuir para que os sujeitos entendam a dominação e o poder, apontado pelos autores acima como possibilidade de desenvolvimento do potencial humano, importante se faz entender de que educação está-se falando e como esta é valorizada pela ação governamental e não-governamental quando da implantação de projetos de desenvolvimento, como é o caso da oferta de microcrédito produtivo orientado: se uma educação que oprime ou liberta.

Freire (2005) ajuíza a ideia de que, dependendo de como a educação é trabalhada, ela pode dotar sujeitos como oprimidos ou opressores. Reforça a noção de que a estrutura de pensamento do sujeito se encontra condicionada pelas contradições vivenciadas na situação concreta de sua existência, no modo em que se “formam”. Explica que o ideal é

[...] realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. [...] O seu conhecimento de si mesmo como oprimidos se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. (FREIRE, 2005, p. 35).

Trazendo esse debate para promoção do acesso ao microcrédito produtivo orientado, Silva e Góis (2007) refletem na ideia de que vários são os meios educativos utilizados. Em geral, resguardam a participação e utilizam a educação popular. Estes vão-se originando à medida que se busca o aperfeiçoamento para o alcance da demanda. Por exemplo: pequenos grupos de poupança que existiram por séculos e existem até os dias de hoje; os “Roscas”⁴, destinados para o acesso ao

4 São “clubes de poupança” formados por indivíduos que se unem para criar os próprios mecanismos de serviços de intermediação financeira. Representa um dos mecanismos mais antigos de serviços financeiros utilizados pelos pobres. Os registros vêm do século XIV, no

crédito para consumo e produção e a poupança; “diversas instituições de caridade da Inglaterra nos séculos XV a XVII, as Cooperativas de Crédito estabelecidas na Alemanha e depois em países europeus”, dentre outros.

Nos dias atuais, reforçam os debates proferidos na II Conferência Nacional de Economia Solidária (2010), além de Planos de Qualificação⁵, que vão auxiliar na gestão do pequeno negócio, os procedimentos educativos vêm buscando promover o “empoderamento” dos sujeitos, como é o caso da proposta de bancos comunitários para acesso do microcrédito produtivo orientado, popularmente reconhecidos como *bancos comunaís* ou *bancos comunales*, na América Latina.

De certa forma, há, por parte das instituições que ofertam microcrédito produtivo, bem como pelos elaboradores e executores de políticas públicas, um valor dado à educação quando incorpora a orientação para acesso ao crédito, seja pela assistência técnica, planos de qualificação, seja pela orientação à gestão dos recursos, conforme aditado por Silva e Gois (2007) e pelos debates realizados em ocasião da II Conferência Nacional de Economia Solidária (2010). Essa educação, todavia, embora tenha o papel de aproximar a demanda em relação à oferta, ou seja, elevar o acesso dos pobres ao microcrédito e, por conseguinte, amenizar a situação de pobreza e desemprego, não alcança grandes resultados.

As discussões econômicas são pertinentes a esse respeito. São debates que se estendem desde os anos 1990, quando o microcrédito ficou reconhecido internacionalmente como uma política

Japão, e, no século XVI dos escravos iorubas levados da África para o Caribe. Do inglês *Rotating Saving and Credit Associations*. (FIORI, 2004, p. 31).

5 Até meados de 2010, o governo do Estado do Ceará havia lançado uma linha de crédito para atendimento à população pobre por via de plano de qualificação, em que o beneficiário potencial, para obter o acesso ao microcrédito produtivo, tinha de passar por cursos de gestão empreendedora (SILVA 2005). Recentemente, o governo federal lançou o programa de qualificação para o público beneficiário dos projetos de economia e finanças solidárias (Relatório da II Conferência Nacional de Economia Solidária, 2010).

“capaz de erradicar a pobreza” e que deveria ser incorporada como um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), conforme aditado por Silva (2005). Aparentemente, os avanços no que se refere à prática não demonstram grandes mudanças. Vários autores como Araújo (2009); Farranha (2005); Monzoni (2008); Parente (2003); Rocha e Mello (2004); Silva e Gois (2007) relatam sobre a importância do microcrédito para amenizar a pobreza e elevar o desenvolvimento social, todavia, expressam as dificuldades em aproximar a oferta da demanda, e a educação parece assumir papel de grande relevância.

Todas essas colocações vão fortalecendo a importância de compreender o caráter educativo do microcrédito produtivo, já que, particularmente, o público potencial demandante se refere à parcela da sociedade que, em sua maioria, encontra-se desprovida de direitos, sugerindo focar o olhar sobre os efeitos dessa educação, tendo em vista que vários são os processos metodológicos utilizados para acesso. Algumas metodologias parecem visar à educação como mecanismo que pode contribuir para evitar ou diminuir a inadimplência; outras parecem focar a educação voltando-se à atenção para além do econômico, ou seja, valoriza a formação social do sujeito.

Para autores como Neto Segundo e Magalhães (2003); Parente (2003) e Silva (2005), em sua maioria, as instituições utilizam a educação no sentido de “garantir” o retorno do recurso emprestado, embora possa ocorrer a conscientização dos sujeitos. Existem, entretanto, propostas de intervenção que agregam a possibilidade de “concientizar” os sujeitos, como é o caso das práticas de oferta de microcrédito que utilizam o instrumento bancos comunitários para acesso da população pobre.

Como instrumento de acesso ao microcrédito, os bancos comunitários consolidam-se, de um lado, como uma metodologia para promover o acesso ao microcrédito, utilizando novos padrões de sociabilidade e de educação voltados a envolver valores como a solidariedade, confiança e a colaboração, além de contemplar a participação consciente. (BUIRAGO, 2007); e, de outro, uma forma

de intervenção social que, além de prever o acesso e a inclusão financeira, pressupõe a materialização de métodos educacionais como ferramenta de acesso ao crédito. Expressam-se como instrumentos que podem contribuir para “humanizar” a economia e figurar como proposta que pode fortalecer o tecido social. (NETO SEGUNDO; MAGALHÃES, 2005).

De acordo com Leandro,

[...] a proposta da política de crédito dos bancos comunitários é conscientizar os pobres sobre a possibilidade de melhorar de vida, a partir das ações de suas próprias forças emanadas de suas comunidades, através da solidariedade com outras pessoas e do uso exitoso do crédito em atividades econômicas. (LEANDRO, 2009, p. 22)

De fato, pelas colocações do autor, parece que o formato educacional intrínseco ao instrumento bancos comunitário é pensado de modo a valorizar o potencial humano, demonstrando, pela prática dos sujeitos envolvidos, a possibilidade de uma vida com dignidade, sem que, para isso, estes tenham que abdicar de suas comunidades ou de suas iniciativas produtivas.

Romano e Antunes (2002, p. 30) contribuem enfatizando que

[...] o conhecimento é um elemento embebido no contexto social e ligado às diferentes posições de poder. Metodologias de participação que têm como objetivo o empoderamento não devem assumir que os pobres e excluídos possuam *a priori* conhecimentos e capacidades analíticas de interpretação e análise da informação, independente do grau de educação ou capacitação, ou do lugar que ocupam na estrutura social local. Se bem que estas capacidades são fortalecidas pelo método participativo, a promoção de capacidades analíticas e de planejamento é um elemento fundamental dentro desse processo.

No caso do instrumento banco comunitário, revela Buitrago (2007) que, para ocorrer o “empoderamento”, a participação, conscientização e solidariedade são precedentes fundamentais. Essa opinião vai ao encontro do que pensam Romano e Antunes

(2002), quando atribuem ao fortalecimento das capacidades dos sujeitos a utilização de métodos participativos, a integração de ações previamente planejadas e analisadas. Não revelam, entretanto, os efeitos dessa educação na vida dos sujeitos.

Destarte, a educação pode-se manifestar como uma educação que emancipa ou aliena os sujeitos, já que, em se tratando de aliá-la ao econômico, o olhar pode ser dado unicamente ao retorno financeiro ou à possibilidade de “empoderamento”. Portanto, como se expressa o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado, quando utiliza o banco comunitário como instrumento de acesso aos pobres? Será a educação emancipatória ou regulatória? Libertadora ou opressora?

Para responder a essas indagações, aliam-se ao conceito de “empoderamento” as categorias participação, conscientização e solidariedade, já que são pressupostos do tipo de educação utilizada pela metodologia de banco comunitário para alcançar os resultados almejados entre a oferta e a demanda por microcrédito produtivo orientado, conforme se pode confirmar no capítulo sobre a experiência de bancos comunitários no Ceará.

Mesmo ajuizando intenções de identificar as experiências do Ceará na oferta de microcrédito produtivo quando utiliza o instrumento bancos comunitários, a pesquisa se intensificou na estratégia de estudo de caso e, portanto, a unidade de pesquisa foi a experiência do Banco Revelação, banco comunitário apoiado pela Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial (Ande), desde o ano de 2003, na cidade de Fortaleza, que será, em parte específica, mais bem comentado.

O objetivo principal do estudo tratou de compreender como se processa o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado quando utiliza o banco comunitário como instrumento que se propõe operar para inserção dos pobres no sistema financeiro e, conseqüentemente, na inserção sociolaboral, mediante

a experiência do Banco Revelação no Ceará, visando, desse modo, desvelar a dinâmica da educação para contribuir na implantação de políticas públicas. Especificamente: a) compreender o que é banco comunitário, explorando o sentido da educação e suas relações com o microcrédito produtivo orientado; b) caracterizar a educação e o contexto em que se situa o microcrédito, enfatizando a relação com a pobreza; c) evidenciar a experiência do Banco Revelação, desvendando a aprendizagem e o sentido da educação expressado pelos sujeitos.

O microcrédito produtivo orientado, embora apresente relevantes conquistas sociais ao propor atender o segmento menos abastado da sociedade, esbarra em limites que vão desde a burocracia relacionada à institucionalidade até as metodologias que não condizem com a realidade do público potencial. (SILVA, 2005).

Assevera Silva (2005) que o valor dado à educação quando relacionada ao acesso ao microcrédito produtivo orientado aponta, claramente, que é utilizada para conter os índices de inadimplência ou orientar o indivíduo para gestão do pequeno negócio. Existe, todavia, uma educação incutida nas falas que motivam homens e mulheres a se apropriar do microcrédito como direito de todos os que, além de desejarem gerar trabalho e renda, buscam modificar sua realidade social.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo, pois, além de possibilitar compreender que tipos de sujeitos vão-se consolidando – sejam estes sujeitos individuais e coletivos –, pode concorrer para clarificar a que concepção educativa deverá ser incorporada a oferta de microcrédito para elevação da demanda potencial e, ainda, servir de referência para elaboração de políticas públicas que utilizam a educação como instrumento mediador para alcance dos resultados. Representou, em primeira instância, a busca de uma base teórica que refletiu o ponto de vista de autores como Bogdan e Biklen (1994), Buitrago (2007), Brandão (1981), Haguete (2000),

Laperrière (2008), Ludke (2004) e Yin (2010). Desse modo, os métodos, técnicas e procedimentos utilizados no decurso das atividades de campo preservaram, de um lado, a relação com o que conseguimos filtrar das percepções dos referidos autores e, de outro, nosso exercício criador e criativo.

Como abordagem metodológica de referência, foram utilizadas as concepções de Bogdan e Biklen (1994) sobre pesquisa qualitativa em educação; uma opção meramente pessoal, mas entendida como a abordagem que melhor ratificou a tessitura da metodologia, legitimando o “novo jeito de caminhar”. Para esses autores, a abordagem qualitativa visa compreender os fatos com a origem na observação e análise; todavia, tem objetivos claros em melhorar os métodos de ação. A pesquisa está cultivada no campo das ciências humanas, sobrevivendo às concepções da educação relacionada à oferta e demanda de microcrédito produtivo orientado e suas interações com a temática pobreza.

A interpretação e análise das experiências do Ceará, além de contribuir para definição da matriz metodológica, configurara-se reveladora para destacar que, no Ceará, esse tipo de proposta ainda se apresenta muito timidamente, pois somente três instituições dentre as diversas que ofertam microcrédito produtivo fazem uso do instrumento bancos comunitários, apresentando duas definições distintas, conforme anteriormente relatado.

O instrumento bancos comunitários, como metodologia, é disseminado no mundo inteiro. No Brasil, está pautado nas experiências das organizações não-governamentais *Foundation International Community Assistance* (FINCA)⁶, *ACCION*⁷ e *COMPARTAMOS*⁸, que, mediante realização de assessoria técnica, comercializam a

6 Instituição sediada nos Estados Unidos e com filiais na América Latina, África, Leste Europeu e Oriente Médio.

7 Entidade alemã, privada, sem fins lucrativos.

8 Banco boliviano com atuação na América Latina

metodologia, conferindo aos seus “compradores” a orientação e capacitação, além do direito de uso e usufruto dos materiais didáticos e pedagógicos, das técnicas e procedimentos. (SILVA; GOIS, 2007).

Conforme determina a metodologia de bancos comunitários⁹, quando um grupo tem menos de dez membros, ainda não é considerado um banco comunitário, ou, quando este ultrapassa 25 membros, é o momento propício para estimular a formação de um novo banco. A finalidade da metodologia de banco comunitário é, segundo Buitrago (2007, p. 08), “apoiar as famílias de setores marginalizados de áreas urbanas e rurais, e melhorar as rendas pessoais e familiares através da prestação de serviços financeiros permanentes”. Ainda, prevê a participação dos membros para que estes adquiram responsabilidades relativas aos compromissos assumidos em relação à poupança, ao uso produtivo do empréstimo, à participação nas reuniões e aos pagamentos das prestações do empréstimo. (BUITRAGO, 2007). Representa, pois, um grupo organizado informalmente, mas com certos compromissos e níveis de responsabilidades bem planejados que devem ser apropriados por parte de cada pessoa copartícipe potencial. Reforça o autor a ideia de que, como metodologia, o instrumento bancos comunitários “é uma ferramenta que contribui para a redução da pobreza, configurando-se como um meio para

[...] organizar a comunidade (ou setores da comunidade) ao redor das necessidades comuns, onde uma das necessidades prioritárias é a falta de receitas [...] Construir compromissos mútuos: sendo pessoal, familiar e da comunidade [...] Poder organizar-se e solicitar o apoio oferecido pelo Estado através dos seus representantes e fazer uso produtivo do mesmo [...] Idealizar, desenvolver e implementar projetos econômicos de impacto para as famílias e as comunidades. (BUITRAGO, 2007, p. 10).

9 Aqui, nos referimos aos pressupostos empregados pelas instituições ACCION, FINCA e COMPARTAMOS, por ser a concepção adotada pela ANDE e se figurar por organizações não-governamentais que disseminam a metodologia nos países em desenvolvimento e da América Latina.

Portanto, para a escolha da unidade de pesquisa valemo-nos, especialmente, da experiência da Ande em bancos comunitários, já que atua no Ceará, desde 2000, como fomentadora de microcrédito, utilizando o instrumento bancos comunitários e, de acordo com o plano elaborado, correspondia a um dos critérios para consolidação do estudo.

Para Yin (2010), a escolha por estudar um só banco está relacionada à possibilidade de aprofundamento, à compreensão do objeto estudado, à medida que possibilita concentrar as informações e análise, debruçar-se nele sobre o que há de mais essencial e característico em relação a alcançar os resultados. Desse modo, foi possível tecer considerações sobre a realidade, sob diferentes aspectos, não havendo uma só que seja a verdadeira. Diferentes visões e opiniões são apresentadas.

Para Brandão (1981), a influência mútua, dada a participação, não faz emergir a atitude do pesquisador em conhecer bem o que está sendo estudado, mas enseja, dentre outros fatores, um compromisso que subordina o próprio projeto científico da pesquisa ao projeto dos grupos populares, cuja situação de classe, cultura ou história se busca conhecer porque se quer agir.

Além das categorias de análise participação, conscientização e solidariedade, as categorias conceituais educação popular, pobreza, microcrédito, microcrédito produtivo orientado e “empoderamento” foram trabalhadas por considerarmos de relevância para enfatizar o tipo de educação arraizada na proposta metodológica e como se consolida na prática. A escolha foi trabalhar essas categorias conceituais e as categorias de análise na trama das narrativas que vão constituindo o texto, dialogando com os autores que arrimaram o estudo sem, portanto, apresentar um capítulo teórico específico.

No primeiro capítulo, descrevemos como, historicamente, a educação se relaciona com a pobreza e a oferta de microcrédito no Brasil. Atribuímos compreender, fundamentalmente, os limites e potencialidades

da educação para inserção financeira e sociolaboral dos pobres desde a proposta de educação formal à educação pela experiência.

No capítulo seguinte, enfatizamos as diversas definições dadas ao instrumento bancos comunitários evidenciando as percepções nacionais e internacionais e a experiência do Ceará, onde exploramos o sentido dado à educação e, por consequente, à história da Ande como a instituição apoiadora, no Ceará, da unidade de pesquisa, o Banco Revelação.

No terceiro capítulo abordamos, em especial, a interpretação e descrição da experiência do Banco Revelação à luz do pensamento e vivência dos seus integrantes, ressaltando seu lugar de origem, os sujeitos envolvidos tanto na oferta quanto na demanda, a história do banco, enfatizando-o como espaço de produção e reprodução de vidas, ajuizando o sentido dado por estes à educação.

Em notas conclusivas, elucidamos respostas ao problema apresentando o que conseguimos apreender sobre o sentido da educação, ou seja, como se expressa o caráter educativo na oferta de microcrédito produtivo orientado quando utiliza o banco comunitário como instrumento, onde levantamos as limitações do estudo e oferecemos sugestões. Posterior à conclusão, apresentamos as referências que balizaram a teoria em todo documento.

Sem medo nem pesar, arriscamos dizer que as interpretações e descrições espalhadas pelo texto não dão conta das inovações teóricas e práticas em relação à oferta e demanda de microcrédito produtivo orientado e ao caráter educativo nela contido. De certo, concomitantemente à realização deste escrito, outros estudos estavam sendo realizados. Desse modo, o caminho analítico não teve a intenção de esgotar a intensidade e relevância do tema em estudo; todavia, representa, sem dúvida, grande contribuição para a academia, para estudiosos da temática e gestores de políticas públicas, para a realização de novos estudos e, principalmente, para possibilitar a elevação da oferta em relação à demanda por microcrédito

produtivo orientado. Significa contribuir para elucidar o modo como o microcrédito produtivo orientado deve atender a real demanda, primando pela realidade dos usuários potenciais, e que a educação seja vista pelos governantes na implantação de políticas públicas não apenas como possibilidade de retorno ao recurso emprestado, mas sob o prisma da formação social do sujeito potencial. Poderá, inclusive, fornecer contribuições ao sistema educacional, de modo a motivar os debates proferidos pelos defensores da reforma educacional vigente.

Talvez seja ousado interpretar o ato deste escrito como uma ação meramente inovadora, dado existir uma larga literatura, como, por exemplo, Dantas (2005), (INSTITUTO BRASILEIRO..., 2007), Monzoni (2008), Neri (2008), Parente (2003) e outros, sobre o tema, relacionada à viabilidade econômica e social da política pública de microcrédito produtivo orientado ou ainda estudo de oferta e demanda.

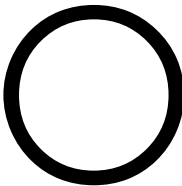
No âmbito das ciências sociais e econômicas, por exemplo, muitas produções acadêmicas se desenvolvem, como é o caso de Farranha (2005) e Leandro (2009) e outros, discorrendo sobre a importância do microcrédito produtivo, a relação com a pobreza e o “empoderamento” dos indivíduos, utilizando a estratégia de estudo de caso; no entanto, os avanços não trazem uma conotação nítida destinada a explorar a questão educativa, o que configura o caráter inovador do referido estudo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E POBREZA NO BRASIL: O MICROCRÉDITO PRODUTIVO ORIENTADO COMO POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO SOCIOLABORAL E FINANCEIRA

*“A educação visa o homem;
Na verdade,
Que sentido terá a educação
Se ela não estiver voltada
Para promoção do homem?”*

(Demerval Saviani)

 microcrédito surge no Brasil e em vários países da América Latina como mecanismo possível para contribuir na diminuição dos índices de pobreza e desemprego, conforme explicitado em capítulo anterior. Pelo percurso histórico dos fatos econômicos pertinentes à inserção da população desprovida de direitos sociais básicos, aliado ao debate da inserção produtiva destes, é somente a partir dos anos 1970 que, legalmente, se contempla na legislação um “sistema financeiro” voltado a atender a população pobre.

Embora há 600 anos antes de Cristo, antes da invenção da moeda, tenha sido deflagrada a criação de um sistema financeiro voltado para atender a população rica ou às grandes empresas, Fiori et al. (2004, p. 11-12) retratam que

[...] os bancos não foram inventados para servir aos pobres. De fato, a literatura sobre a história dos bancos e do dinheiro nos mostra um sistema constituído para proteger os ativos de grandes instituições e de indivíduos ricos. [...] os pobres desempenharam papel secundário: algumas vezes, quando da invenção das moedas em 600 anos antes de Cristo e quando do surgimento dos bancos italianos na Renascença, os pobres foram gradualmente inseridos. [...] Em outros casos, inovações na indústria financeira serviram para ampliar a marginalidade em relação aos pobres, como a adoção dos cartões de crédito no século XX.

Para Fiori et al. (2004), a invenção da moeda permitiu a participação dos menos afortunados nas trocas mercantis, ensejando as primeiras feiras livres, chamadas, nos primórdios, de mercados ao ar livre. Tal fato fez surgir o movimento das microfinanças, anteriormente retratadas, marcando o desenvolvimento de produtos para atender às necessidades financeiras das classes menos abastadas, em especial para aqueles que operavam no mercado informal.

Asseveram Fiori et al. (2004) que o microcrédito, como um dos serviços do mercado de microfinanças, somente foi reconhecido nos anos 1970, em razão do fomento de projetos pioneiros na área das microfinanças e experiências bem-sucedidas, delimitando, desse modo, o surgimento de instituições especializadas, como é o caso das Instituições Microfinanceiras (IMFs). Um momento que sinaliza a manifestação de várias práticas e técnicas educacionais como possibilidade de facilitar o acesso àquelas instituições, especialmente para a população de baixa renda.

Em controvérsia, todavia, à opinião dos profissionais da área financeira e autores como Mance (2004), Monzoni (2008) e Neri (2008), quando relatam a regularização das microfinanças como ocorrida somente no ano 2000, aclaram Fiori et al. (2004) a ideia de que, de acordo com a história das microfinanças, o reconhecimento do microcrédito não se reduz aos fatos históricos das últimas três décadas, sendo tão antigo quanto o dinheiro e os bancos. Em verdade, os serviços financeiros destinados à classe da sociedade

que detinha o poder sempre existiram e os serviços prestados à população pobre emergiam como um “mercado ilegal”¹⁰. Com a evolução do sistema financeiro e, conseqüentemente, o surgimento do mercado de microfinanças, o microcrédito aparece como mecanismo viável para atender as classes menos favorecidas, como é o caso das finanças informais¹¹, o movimento cooperativista¹² e os programas de crédito rural subsidiado¹³.

Fiori et al. (2004) exprimem a ideia de que os anos 1970 demarcaram o reconhecimento do segmento microfinanceiro com o advento dos debates relacionados ao setor informal da economia, como peça importante ao desenvolvimento econômico, resultando na realização de vários experimentos com o crédito, como contraposição às formas tradicionais relativas à capacidade de endividamento e pagamento das classes menos abastadas. Desse feito, surge, segundo Silva e Góis (2007), o *Grameen Bank* (1970) em Bangladesh, demarcando na história a instituição-símbolo do movimento do microcrédito produtivo orientado; é criado o Projeto UNO no Brasil¹⁴, reconhecido como a primeira experiência na América Latina em ofertar o crédito de forma simples e acessível em vista das necessidades dos microempreendedores em potencial.

10 Agiotagem, empréstimos concedidos por familiares e outros.

11 Para os autores citados, essa categoria incorpora uma variedade de mecanismos, tais como os empréstimos concedidos a pessoas físicas e jurídicas que atuam na economia informal e formal, por agentes financeiros não oficialmente habilitados, e a constituição de poupanças voluntárias por indivíduos ou grupos junto a agentes informais.

12 Incluem todas as cooperativas de crédito, de serviços, de consumo e agrícolas que tiveram sua origem histórica em 1844, na cidade inglesa de Rochdale, quando um grupo de trabalhadores da área têxtil se uniu para dirimir soluções a problemas comuns.

13 Conforme os autores, refere-se a uma proposta instituída em 1950 pelos governos nacionais e instituições bilaterais e multilaterais, no sentido de contribuir com mudanças na economia rural. Era um crédito voltado para implantação de políticas públicas.

14 Operou inicialmente de maneira limitada, mas com metodologia inovadora. Obteve o apoio de várias agências multilaterais interessadas nos seus resultados exitosos, porém representava alto custo e foi encerrado em 1987.

No caso do *Grameen Bank*,

[...] mais do que um operador financeiro, se considerava um programa de redução da pobreza, em que as finanças eram os meios e não o fim. [...] O banco criou fundações e companhias subsidiárias. Além dessas incursões através de novos ramos de negócios organizações como *United States Agency for International Development* – USAID – Banco Mundial, Fundação Rockefeller e Fundação Mac Artur doaram milhões de dólares para a criação do *Grameen Trust*, cuja missão era apoiar a disseminação e a implementação da experiência do *Grameen Bank* em escala mundial. (FIORI, et al., 2004, p. 84, grifo nosso).

Pioneiro na América Latina, o projeto UNO foi desenvolvido em parceria com bancos privados, contando com a participação de um só banco estatal – O Banco do Estado de Pernambuco (Bandepe). O projeto UNO, além de atuar com o desenvolvimento de pesquisas, ofertava treinamento aos clientes; desenvolveu um sistema de conquistar clientes, inovador e proativo, envolvendo estudantes que eram contratados para disseminar os treinamentos e o crédito produtivo para microempresas localizadas em comunidades de baixa renda. Esses estudantes, não só realizavam as ações de treinamento e crédito, como faziam o acompanhamento sistemático. A experiência do UNO se expandiu regionalmente, elevando suas ações para a organização de cooperativas de produtores e o engajamento de compras coletivas. Essas elevações representaram, no entanto, de um lado, o desvio da equipe da UNO, em relação ao crescimento do programa de crédito e, de outro, o reflexo de altos custos operacionais, culminando no encerramento do programa em 1987, mesmo com relevantes contribuições sobre a importância do microcrédito produtivo orientado, como instrumento de desenvolvimento social no Brasil e até no mundo. (FIORI et al., 2004).

Conforme asseverado pelos autores acima,

[...] o programa UNO deixou como legado algumas importantes lições. Primeiro, na América Latina, o projeto foi o pioneiro na introdução do conceito de “agente de crédito” proativo. Em segundo lugar, o projeto identificou a importância relativa a agilidade e a insignificância relativa das taxas de juros da perspectiva do cliente. O pacote de crédito acompanhado de treinamento seria oferecido por centenas de instituições de microfinanças da América Latina nas décadas seguintes. O programa de treinamento da UNO [...] incluía educação financeira, com noções de como abrir uma conta bancária, fazer depósitos, preencher um cheque. Tal fato gerou [...] a idéia de que os programas de microcrédito constituíam uma “etapa de treinamento” na qual os microempreendedores aprenderiam a ser bons clientes bancários (FIORI et al., 2004, p.88).

Embora a reflexão dos autores esclareça o importante papel do projeto UNO, eles não revelam contribuições relativas às questões de sustentabilidade das instituições e as fontes financeiras acessíveis. Esse fato também foi evidenciado em Silva (2005) ao concluir que um dos fatores de impedimento para elevar o número de usuários potencial, estava relacionado à institucionalidade do crédito. Em geral, apresentava-se excessivamente burocrático tanto para as instituições quanto para o público potencial, podendo ocasionar a falência da carteira e, conseqüentemente, o desaparecimento da instituição. Observamos, todavia, que o projeto UNO assumiu papel importante quanto à abertura internacional para o segmento, pois melhor do que se posicionar contra a informalidade do trabalho para os destituídos do sistema de emprego seria apoiá-la por via de oferta de microcrédito produtivo e orientado. Assim, nos anos 1980, as propostas de microcrédito e, logicamente, o mercado das microfinanças alcançam novos patamares no sistema financeiro, como, por exemplo, foi nesse período que o *Bank Rakyat* (BRI), da Indonésia, desenvolveu o primeiro sistema de operações de crédito em escala avançada e sem contar com apoio de bancos oficiais na captação de recursos.

Esta época também marcou o apogeu das primeiras experiências da *ACCION*, com empréstimos para grupos solidários na República Dominicana, segundo Fiori et al. É um momento em que a educação se

sobressai como relevante e o caráter educativo parece ser introjetado para evitar “danos financeiros” tanto da carteira como das instituições fomentadoras. Há, portanto, a continuidade da aprendizagem dos anos 1970. Somente com os avanços e recuos, ante os resultados alcançados com os procedimentos educativos utilizados, começa a inserir-se o debate, no mundo inteiro, sobre a sustentabilidade das instituições acerca do papel desempenhado pela poupança, instigando a configuração de uma nova estrutura para a política microfinanceira a partir dos anos 1990. As mudanças ocorriam sobre a inserção das ONGs em temas antes tratados, exclusivamente, por bancos (SILVA; GOIS, 2007).

Os autores citados retratam isso ao relatarem que o acesso das ONGs a fontes comerciais e, portanto, acesso a recursos para *funding*, representou outra contribuição, tendo em vista a criação do Bancosol.

Entretanto, asseveram que

[...] essas iniciativas ainda se concentram em um grupo de poucas instituições de microcrédito e têm mobilizado montantes relativamente reduzidos de recursos, comparados aos mercados financeiros tradicionais. Ainda mais revelador é o fato de os investidores nas microfinanças tenderem a ser institucionais, de forma que ainda não há mecanismo para a transferência de recursos de investidores individuais nos países industrializados aos clientes das instituições de microfinanças nos países em desenvolvimento. (FIORI et al., 2004, p. 113).

De posse das colocações dos autores, constatamos que essa é uma situação com implicações na diminuição do ritmo de crescimento das IMFs em alguns países, como a Bolívia e Bangladesh, que, em anos recentes, vinham apresentando saturação em relação ao mercado de microcrédito. No caso do Brasil, somente nos anos 1990, sinaliza-se a entrada dos bancos oficiais no mercado das microfinanças para o segmento de baixa renda¹⁵, tendo como melhor exemplo,

15 Consideradas, neste estudo, famílias com renda entre meio e três salários mínimos, conforme instituído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

segundo os autores citados, o caso do Bradesco, com a abertura do Banco Postal, e do Banco do Nordeste do Brasil, com o programa Crediamigo. O início do novo milênio, portanto, parece reconhecer os bancos como entidades reguladoras e os fundos especializados como novos agentes nos mercados de microfinanças. O debate sobre a definição do público potencial, beneficiário do microcrédito, passa a ser a população de baixa renda, porém os “pacotes” tradicionais acompanhados de processos formativos desaparecem, deixando à mercê de pouquíssimas instituições essa tarefa.

À vista desse quadro, buscamos, neste capítulo, apresentar fragmentos do panorama geral da oferta e demanda de microcrédito produtivo e sua relação com a educação, quando este é voltado a atender a população pobre, bem como explorar como a educação vai evolutivamente se apresentando socialmente para este segmento populacional, relacionando-a com as possibilidades de contribuir para amenizar a pobreza e o desemprego.

2.1 – A oferta e a demanda por microcrédito produtivo no Brasil e a relação com a educação: dilemas e possibilidades de saída da situação de pobreza e desemprego

As causas da pobreza e do desemprego, no Brasil, residem numa imbricada teia de situações locais, conjugadas com circunstâncias nacionais e internacionais. São, segundo Annan (2005), produtos de processos econômicos que se registram em diversos níveis, condicionados a uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e particulares, aliados à injustiça e à desigual distribuição de renda e riquezas.

Tem ainda relação

[...] com a recusa de oportunidades e de escolhas que são, de um modo geral, consideradas essenciais para ter uma existência longa, saudável e criativa e gozar de um nível de vida razoável, de liberdade, de dignidade, de auto-estima e do respeito mútuo. (ANNAN, 2005, p. 06).

Do que podemos observar, a pobreza pode ser vista sob várias maneiras, subdividindo a população em níveis que vão desde os chamados pobres, miseráveis, pobres dos mais pobres, dentre outros, dependendo de como é subsidiada pela estrutura social e ainda pelas possibilidades de recusa de oportunidades. Aparentemente, julga-se essa “estratificação” apenas como uma diversificação de nomenclaturas, entretanto, essa falta de consenso se agrava justamente quando é a representação que se faz desta importante categoria que definirá os rumos das intervenções sociais.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹⁶, por exemplo, para definir pobreza, postula a conveniência de realizar comparações do tipo de público em relação ao consumo e à renda e, em especial, de fixar um limiar de ganho de US\$ 1/dia por pessoa, com base na paridade do poder de compra de 1985¹⁷. Em defesa dessa posição, Ravallion (2002) argumenta que o uso de demarcadores de linhas de pobreza nacionais para realizar comparações internacionais leva a tratar de forma distinta pessoas ou domicílios cujos patamares de consumo real são similares.

A demarcação da linha de pobreza extrema do BID, reconhecidamente, é conservadora, visto que, de acordo com os critérios adotados, pessoas consideradas pobres pelos padrões nacionais passam a não ser quando essa linha é utilizada; ademais desvaloriza completamente a necessária “estratificação” dessa categoria para entender a inserção das pessoas destituídas dos direitos sociais. Lesbaupin (2000) contribui com a questão elucidando a ideia de que a pobreza atinge diversos segmentos da sociedade e do mundo global, de forma diferenciada, desafiando as possibilidades de desenvolvimento e bem-estar que seriam oferecidos a todos.

16 *World Development Indicators*, Washington, 1999.

17 A metodologia de derivação da linha internacional de pobreza do Banco Mundial está descrita em vários documentos, entre os quais, Banco Mundial (2000). Basicamente, esse conceito foi derivado de um estudo da linha de pobreza nacional realizado em cerca de 30 países, levando-se em conta a demarcação das linhas de países mais pobres.

Com suporte nesta discussão, o conceito de pobres, neste estudo, foi considerado como referente àqueles sujeitos destituídos do trabalho estável e que não cabem no mercado de trabalho, apresentam baixa escolaridade, mas recorrem ao microcrédito produtivo orientado para reverter sua situação, significando a revalorização de sua inserção no mundo do trabalho. Não tivemos a intenção de reduzir a pobreza ao fator renda, mas identificar a população “sobrante”, resultante do desequilíbrio nas relações entre capital e trabalho; uma população condenada a orbitar às margens do sistema capitalista brasileiro.

Dentre os fatores sociais, políticos e econômicos ajuizados por Annan (2005), destacam-se a crise estrutural do sistema capitalista, os grandes avanços tecnológicos, a emergência de formas de reestruturação das relações produtivas e o avanço da globalização das economias. Estas conduziram o Brasil, acompanhado pelos demais países da América Latina, a vivenciar o que se convencionou chamar de crise financeira mundial na contemporaneidade. Os impactos negativos às políticas públicas destinadas à promoção do emprego e ao atendimento às principais demandas da sociedade são grandiosos.

A crise estrutural do sistema capitalista é, segundo Gonçalves (2003), consequência das transformações mundiais ocorridas nos últimos 30 anos, a que Gussi (2009) chama de mundialização financeira, em contraposição à palavra globalização. Segundo esse autor, “constitui um conjunto de estratégias de grupos oligopolizados dos países centrais que adotam ações globais com o intuito de integrar os mercados financeiros mundiais por meio da liberalização e da desregulamentação dos mercados nacionais”. (GUSSI, 2009, p. 3).

Gonçalves (2003, p. 22), ao traduzir a expressão mundialização de capital como globalização econômica, oferece compreendê-la como “a ocorrência simultânea de três processos: crescimento extraordinário dos fluxos internacionais de produtos e capital, acirramento da concorrência internacional e maior interdependência entre empresas

e economias nacionais”, porém, para Gussi (2009), a participação no processo de mundialização financeira não se processa de forma homogênea para cada país.

Elas se dão de forma desigual. Isto ocorre, segundo o autor, porque

[...] os operadores da especulação financeira, de caráter “extremado, volátil e seletivo”, delimitam os traços da mundialização financeira por meio da hierarquização e a exclusão, considerando o grau de participação dos agentes econômicos, os países e as transações financeiras. (GUSSI, 2009, p. 03, grifo do autor).

Nas colocações dos autores, implicitamente, está alocada a questão do poder e, aparentemente, não há controvérsias de que o poder está no cerne das relações entre países, pois é o poder do Estado-nação que vai influenciar o desenvolvimento das relações internacionais. Gonçalves (2003, p. 23) concorda evidenciado que,

[...] no cenário internacional, os Estados usam instrumentos econômicos (comércio, empresas, capital, tecnologia) para alcançar determinados objetivos políticos (inclusive militares). Ao mesmo tempo, as classes dominantes usam os instrumentos de poder do Estado nacional para defender seus interesses econômicos no sistema internacional. O poder do Estado nacional na arena internacional é determinado pela riqueza nacional, ao mesmo tempo em que a determina.

No campo dos grandes avanços tecnológicos, pode-se evidenciar a criação da *internet* e as diversas redes de comunicação *on line*, o desenvolvimento da robótica e outros, contribuindo nas transformações ocorrentes em ritmo desenfreado em todo o mundo, abrangendo as dimensões políticas, econômicas e socioculturais nas últimas décadas (MONZONI, 2008).

Já no que se refere à emergência de novas formas de reestruturação das relações produtivas, o processo de mundialização financeira culmina na exigência de profissionais mais qualificados com atuação polivalente e de relações trabalhistas mais flexíveis, além da supressão

de algumas funções profissionais em decorrência do surgimento de novas, como é o caso das funções que incorporaram o uso de tecnologias avançadas. Esses justificam mecanismos estruturais de concentração de riquezas, segundo Mance (2008). Para esse autor, a crise financeira mundial abrandada em outubro de 2008, representa o colapso dessa relação global, em que o poder central das relações entre países foi fragilizado em razão da perda de trilhões de dólares em ações desvalorizadas em poucos dias nos diversos mercados, levando à quebra de bancos consolidados, afetando a importante cadeia produtiva.

Reflete o autor na ideiação de que, sintomaticamente,

[...] as análises econômicas difundidas pela grande imprensa e o discurso político de governos ou de seus opositores sobre a crise, pouco revelaram sobre essas e outras fendas do próprio sistema econômico, que continuam despercebidas ou incompreendidas, [...] enquanto o capitalismo experimenta uma das suas mais importantes crises ao longo dos últimos cem anos, senão a maior da sua história, [...] setores expressivos da economia solidária, organizados em redes colaborativas, continuam a crescer. [...] progredir sustentavelmente e tratar essas fendas sistêmicas como oportunidades para a expansão de novas estruturas econômicas, ecologicamente sustentáveis e socialmente justas. (MANCE, 2008 p. 09-10).

É nesta compreensão que se identifica o crescimento de uma atividade laborativa – a geração de trabalho e renda pela oferta de microcrédito produtivo orientado, baseada em ideias antigas, porém, muitas vezes revisitadas. Refere-se a uma das estratégias microfinanceiras, implantada no século XX, para lidar com o problema da pobreza e do desemprego. Suscita o debate sobre a informalidade e precarização do trabalho, cuja perspectiva não será abordada nesta tese.

Monzoni (2008) contribui reafirmando que o microcrédito produtivo orientado é um produto de microfinanças, direcionado, especialmente, para atender a parcela populacional que não tem acesso ao sistema financeiro formal e que recorre ao crédito para

empreender um pequeno negócio, seja formal ou informal. De acordo com Mance (2004), Monzoni (2008), Neri (2008), Parente (2003), somente no ano 2000, as microfinanças são regulamentadas, exigindo a necessidade de esclarecer os conceitos a fim de entender a natureza dos serviços, bem como a complexidade do segmento. Sua expansão ao longo dos anos contribuiu para o surgimento de uma nova nomenclatura para o microcrédito – finanças solidárias reflexo dos debates sobre microcrédito produtivo orientado, na perspectiva da economia solidária.

A contribuição de Neri (2008) serviu como fonte de inspiração para aditar os conceitos de microcrédito e microfinanças. Para o autor, microcrédito se encaixa no campo das microfinanças e

[...] envolve o fornecimento de crédito a clientes não atendidos pelo setor bancário tradicional, abarcando apenas o setor de empréstimos. Já microfinanças referem-se a uma gama de serviços financeiros diversos, que incluem microcrédito, micropoupanças, microsseguros, crédito imobiliário, remessas de emigrantes, para citar apenas os principais. (NERI, 2008, p. 29).

Para Monzoni (2008), microfinanças refere-se aos serviços como poupança, crédito e seguros, operacionalizados por instituições financeiras ou não, para indivíduos de baixa renda e microempresas, sejam essas formais ou informais, com acesso restrito ao sistema financeiro tradicional, enquanto o microcrédito é apenas um desses serviços. Já o microcrédito produtivo apresenta

[...] como principal característica o relacionamento capacitado, efetivo, frequente entre a instituição de microcrédito e o empreendedor, por meio da figura do agente de crédito. As informações produzidas por essa interlocução devem subsidiar ainda o valor e as condições de empréstimo. (MONZONI, 2008, p. 31).

As narrativas históricas sobre o microcrédito¹⁸ evidenciam que

18 Sobre esse assunto consultar: <www.planetfinance.org, www.partners.bsodc.org, www.geraneocio.com.br>; <www.sebrae.com.br>; e outros sites relacionados.

seu surgimento decorreu de uma série de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. É um debate que, no caso do Brasil, culminou na implantação de políticas públicas, como é o caso do Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado (PNMPO), instituído pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) pela Lei de nº 11.110, de 25 de abril de 2005, o qual especifica o microcrédito produtivo orientado no qual,

[...] o atendimento ao empreendedor deve ser feito por pessoas treinadas para efetuar o levantamento socioeconômico e prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, para definição das necessidades de crédito e de gestão voltadas para o desenvolvimento do empreendimento; o contato com o empreendedor deve ser mantido durante o período do contrato de acerto, visando ao seu melhor aproveitamento e aplicação, bem como ao crescimento e sustentabilidade da atividade econômica; e o valor e as condições do crédito devem ser definidos após avaliação da atividade e da capacidade de endividamento do tomador final dos recursos, em estreita relação com estes. (BRASIL, 2010).

Monzoni (2008) reforça a ideia de que, antes da regulamentação das microfinanças, a palavra microcrédito vinha sendo utilizada indiscriminadamente para designar qualquer tipo de pequenos créditos sem distinção da sua finalidade, como também era confundido com o termo microfinanças que é bem mais abrangente. Pelos conceitos apresentados, as microfinanças congregam outros produtos e serviços além do microcrédito produtivo¹⁹ e de consumo²⁰. O microcrédito produtivo orientado, por sua vez, carrega em seu escopo a educação como possibilidade de contribuir na gestão do recurso emprestado.

Para Muhammad Yunus (2004), o microcrédito produtivo orientado configura importante instrumento para amenizar a pobreza

19 Refere-se a linhas de crédito voltadas para pessoas que buscam montar ou fortalecer um pequeno negócio.

20 Objetiva, especificamente, elevar o consumo, como é o caso das propostas de crédito “consignado,” ofertadas por instituições bancárias e financeiras em todo país para aposentados, pensionistas e funcionários públicos, diretamente descontados em seus vencimentos mensais.

e o desemprego no mundo inteiro, assinalando, nos dias atuais, um direito tão fundamental como os demais direitos. Assegura que, além de um direito tão fundamental, o microcrédito produtivo orientado pode prover segurança e viabilidade de um futuro mais promissor para a nação.

Algumas experiências exitosas²¹ demonstram produzir efeito sobre a aprendizagem dos sujeitos, possibilitar o incremento nos níveis de responsabilidade e motivação, além de gerar “empoderamento”. Não foi à-toa o convite da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o importante papel desempenhado pelo microcrédito para “erradicação” da pobreza, enfatizando o ano de 2005 como o “Ano Internacional do Microcrédito”. Destinou-se a fomentar o trabalho por conta própria e as atividades de oferta de trabalho e renda a um número mais elevado de pessoas que vivem em situação de extrema pobreza até o ano de 2015. Decisão tomada pela reunião da Cúpula Econômica²², ocorrida em Davos, no ano de 2004 (informação verbal)²³, denota que o microcrédito é visto como possibilidade de contribuir para amenizar a situação de pobreza e desemprego da maioria da população não apenas pelo segmento governamental. É também acatado como importante ferramenta para contribuir na elevação do desenvolvimento social pelas organizações não-governamentais e sujeitos coletivos – movimentos, sindicatos, federações, fóruns, redes, conselhos e outros. (SILVA, 2005).

21 Como, por exemplo, o Banco Palmas, no conjunto Palmeiras, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, e as experiências disseminadas pela CUT e Contag nos assentamentos rurais e arranjos produtivos.

22 Evento internacional que ocorre anualmente com representantes de vários países desenvolvidos e em desenvolvimento, para discutir a situação econômica mundial e definir os rumos do desenvolvimento econômico.

23 Notícia apresentada por Jornal de amplitude nacional no ano de 2004, quando da reunião da Cúpula Econômica, que ocorre anualmente entre os meses de janeiro e março, com a participação dos diversos representantes dos países membros, para definir os rumos da economia mundial.

As políticas de apoio aos microfinanciamentos, todavia, voltadas para atendimento à população destituída do processo produtivo, apresentam resultados que deixam à margem a maioria do público potencial para o qual a política foi planejada, ou seja, pessoas sem acesso ao sistema financeiro e de emprego formal, evidenciando a importância dada aos estudos que enfatizam as formas alternativas de acesso ao microcrédito.

Do ponto de vista político-institucional ou econômico-financeiro, observamos uma total incoerência entre o planejado e o executado. Segundo Parente (2003, p. 10),

[...] como nem o objetivo dos fundos, nem sua gestão são compartilhadas pelos mesmos propósitos, nem os bancos mudam sua tecnologia, esses fundos vão se esgotando rapidamente com a inadimplência dos poucos beneficiados e, por essa razão, não há a ampliação sustentável do crédito.

Reforça a autora acima a noção de que a inadequação de metodologias para alcance do público, no que concerne ao microcrédito produtivo orientado, é um dos fatores de maior relevância para o distanciamento na relação entre oferta e demanda, deixando, de certa forma, visíveis os resultados cujo impacto se refere a ínfimas mudanças nas condições de vida dos sujeitos e no planejamento das políticas.

A história da evolução do microcrédito elucida que as políticas voltadas para promover ou ampliar o seu acesso foram historicamente direcionadas para serem ofertadas por meio das instituições financeiras estatais – os bancos e, segundo Parente (2003, p. 6), “no que se refere à oferta de microcrédito produtivo, as organizações não-governamentais foram completamente ignoradas e vistas como um problema, pois infringiam a Lei da Usura”²⁴. Ratifica a autora a ideia de que,

24 Denominação informal atribuída, no Brasil, à legislação que define como sendo ilegal a cobrança de juros acima de 12% ao ano ou a cobrança exorbitante, que ponha em perigo o patrimônio pessoal, a estabilidade econômica e sobrevivência pessoal do tomador de empréstimo. Está em vigor desde 1933 na forma do decreto Nº 22.626, de 7 de abril de

[...] até o ano de 1994, o que existia como política de microcrédito produtivo era a atuação de bancos estatais com seus programas especiais para pequenas empresas – o Banco do Brasil com o crédito de fomento agrícola para pequenos produtores; o Banco do Nordeste, o BASA e os bancos estaduais com seus programas especiais para micro e pequenas empresas formalizadas; o BNDES como banco de 2º piso, com crédito de fomento industrial com condições especiais para pequenas empresas estruturadas. (PARENTE, 2003, p. 7)

Os programas existentes no âmbito estatal, embora voltados a atender as pequenas empresas, figuravam como políticas ao alcance de poucos. Os dados históricos revelam dois pressupostos: de um lado, os bancos não demonstravam o interesse real em trabalhar com o público para o qual os programas foram desenhados e, de outro, o público desconhecia a existência de determinada política. A título de ilustração, no ano de 1995, o governo federal lançou o Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro (Proer), em decorrência da reestruturação financeira pós-real, ocasionando a fusão de alguns bancos privados como forma de estes se adaptarem à nova realidade – a exemplo o Banco Itaú, que se fundiu com o Banco da América, passando a se chamar Itaú América. Por sua vez, os bancos estatais se retraem em relação aos seus programas para os micro e pequenos empresários (PARENTE, 2003).

Segundo Silva (2007), é nesse período, contudo, que o governo federal pressiona os bancos para que estes operacionalizem linhas de crédito especiais com fundos públicos e juros reduzidos – Programa de Geração de Emprego e Renda, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Proger-FAT); Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE); Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO) e Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste (FCO) –, cuja ampliação dependia de recursos orçamentários para equalizar as taxas de juros e cobrir o subsídio.

1933, que define as punições e preceitos legais a respeito.

A tendência evolutiva das políticas nacionais na contemporaneidade, consoante Parente (2003), incentivando a integração entre as instituições financeiras e instituições que realizam operações de crédito a baixo custo, como, por exemplo, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCCIPs) e as Sociedades de Crédito ao Microempreendedor (SCM), contribuíram para garantir o acesso a empréstimos de baixo custo para a população que não detinha acesso ao sistema financeiro tradicional. Viabilizou a expansão com a criação de fontes alternativas para o financiamento das operações de microcrédito, no entanto, não chegou a se consolidar como uma política que alcançasse a demanda real.

Esse parece firmar um momento de pressão política, no qual o governo é obrigado a apoiar a população pobre, os micro e pequenos empresários, por via de crédito, em especial os microempreendimentos do meio rural mais organizados. Passa, dessa forma, a pagar os bancos (como é o caso do Banco do Brasil) por transação, além de assumir parte do risco de alguns programas, como é o caso do Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf) e outras linhas especiais. Estava evidente que, ante a “insustentabilidade” originária da forma de acesso à política de microcrédito, novas tecnologias precisavam ser adotadas.

Segundo Fiori et al. (2004), metodologias inovadoras são constantemente ensaiadas por diversos países, em especial da América Latina, inclusive o Brasil²⁵, no intuito de alcançar o público para o qual a política foi desenhada – a princípio pessoas que se

25 Associação do Pão em 1846, instituída pelo Pastor Raiffeinsen como uma das primeiras experiências; a experiência do *Grameen Bank*, em Bangladesh, em 1976, reproduzida posteriormente por vários países como Ásia, Índia, Indonésia; o Kenian Rural Interprise Programme, no Kenya. Na América Latina, sobressaem-se o Compartamos, no México; o Bancosol, na Bolívia; o Mibanco, no Peru; e o Crediamigo. No Brasil, o destaque é dado ao programa UNO como uma das primeiras experiências idealizada pela *ACCION Internacional*, organização privada sem fins lucrativos, com a missão de dar apoio aos povos por via dos instrumentos microfinanceiros que eles necessitavam. Além dessas experiências, destacamos os bancos do povo – de Goiás, Juiz de Fora, dentre outros. (LEANDRO, 2009, p. 16).

encontram nas diversas situações²⁶ de pobreza. Dessa forma, os bancos passam a incluir como usuários do crédito o segmento informal e, entretanto, conforme Levy et al. (2003, p. 29), “utilizam tecnologias e metodologias convencionais na aplicação desses fundos nos quais verifica-se uma total inadequação de produtos, processos metodológicos e gestão”. Há, portanto, a validação do pressuposto de que as estratégias educacionais adotadas parecem focalizar unicamente o retorno financeiro; uma situação insustentável que vai exigir, a partir de 1997, uma nova posição dos gestores em relação ao papel dado à educação, quando esta é utilizada para promover o acesso ao microcrédito produtivo.

Parente (2003) revela que é exatamente ao final do ano de 1997 que os bancos estatais tomam conhecimento, em visitas a algumas experiências exitosas nacionais e internacionais de microcrédito, de que a educação deve ser considerada nos desenhos de seus programas. Evidencia um momento em que a educação é vista como aporte necessário para que a política de microcrédito produtivo venha atender a demanda potencial. Além das experiências das organizações não-governamentais, que, anteriormente, não recebiam apoio governamental, o BNB lança o Crediamigo e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Programa de Crédito Produtivo Popular e o Programa de Desenvolvimento Institucional.

Esclarecendo o enunciado acima, a autora expressa que,

[...]no período de 1997, as iniciativas do Governo de apoio ao segmento de microcrédito surgiram por iniciativas isoladas e desarticuladas dos Bancos estatais, todavia, reconheciam a existência de tecnologias e

26 A clareza sobre o público potencial eleva ao debate a necessidade de distinguir três graus de pobreza: pobreza absoluta – quando a família em situação de extrema miséria não consegue satisfazer suas necessidades básicas; pobreza moderada – refere-se geralmente quando a família consegue atender suas necessidades básicas, porém com muita dificuldade; e pobreza relativa – que é interpretada quando a família recebe uma renda inferior à proporção determinada pela média nacional. O Banco Mundial define como situação de pobreza extrema toda aquela em que a pessoa sobrevive com menos de US\$ 1,00 por dia. (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2011).

metodologias diferenciadas oriundas das experiências existentes. O BNB decide atuar de forma direta apostando na sua capacidade de gestão e estrutura para atingir o potencial de demanda atendida. Concebe o CREDIAMIGO muito mais como uma estratégia empresarial de sobrevivência do que como instrumento de política pública de desenvolvimento. (PARENTE, 2003, p. 4).

No que concerne ao campo de intervenção da sociedade civil organizada, por meio das organizações não-governamentais, obviamente, perdura o confronto entre governo e sociedade. A pressão governamental traz seus efeitos; entretanto, o envolvimento da sociedade civil, com seu poder de pressão, parece figurar como condição *sine qua non* para que as políticas se traduzam como estratégias de mudança ou ainda de transformação social. Pelas memórias registradas na página *online* do Fórum Social Mundial (FSM), notamos que os debates tiveram como referência principal a forma como o Fórum Econômico de Davos trata as questões econômicas mundiais. Retrata os registros das memórias do 1º FSM realizado no ano de 2001, quando o FSM

[...] se reuniu pela primeira vez na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre 25 e 30 de janeiro de 2001, com o objetivo de se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos. Esse Fórum Econômico tem cumprido, desde 1971, papel estratégico na formulação do pensamento dos que promovem e defendem as políticas neoliberais em todo mundo. Sua base organizacional é uma fundação suíça que funciona como consultora da ONU e é financiada por mais de 1.000 empresas multinacionais. (FORUM SOCIAL MUNDIAL, 2001).

Dos debates realizados pelo FSM, culminaram grandes mudanças no contexto social, entre os quais o surgimento de várias formas de organização da sociedade civil interessada em contribuir para que a educação seja valorizada como fundamental às ações de microcrédito, de modo a corroborar a mudança ou transformação social. Por exemplo, a Rede Global de Economia Solidária; a Rede Latino Americana de Socioeconomia Solidária; a Rede Brasileira de Economia Solidária; e, no Ceará, a Rede Cearense de Socioeconomia Solidária, destacadas

como relevantes para ferver o debate sobre o uso de metodologias de alcance da demanda real do microcrédito produtivo orientado e na necessária implantação de um marco regulatório, dentre outros assuntos relacionados (SILVA 2007).

Para Toscano (2002, p. 07), foi uma tendência política olhar o microcrédito como alternativa de desenvolvimento, em conformidade com o mercado crescente no País, exigindo procedimentos educacionais em sua execução. Não se pode negar, todavia, a pressão política desempenhada pela sociedade civil, representada pelas ONGs, os diversos fóruns e redes, dentre outros sujeitos coletivos.

Pereira (2007) ratifica tais colocações, quando acentua que as atividades do PNMPO apresentam resultados a partir da interação do Estado com a sociedade civil organizada que compõe o segmento de microcrédito produtivo orientado, embora sua concepção inicial tenha-se apoiado no trabalho realizado pela sociedade civil, por intermédio da prática de ONGs, bem como os bancos do Povo, OSCIPs, cooperativas de crédito e sociedade de crédito ao microempreendedor, dentre outras. Enfatiza que

[...] O PNMPO foi ratificado a partir da conversão da MP 226 na Lei 11.110 de 25 de abril de 2005. Houve a determinação do público alvo da política, da metodologia do microcrédito produtivo orientado. [...] O decreto 5.288, de 29/11/2004, também instituiu a criação do Comitê Interministerial do PNMPO prevendo a integração de outros ministérios. Destarte, o programa é executado no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, conforme portaria do MTE nº 499/2005, mas com as diretrizes gerais conduzidas conjuntamente com representantes dos Ministérios da Fazenda (MF) e do Desenvolvimento Social (MDS). (PEREIRA, 2007, p. 4-5).

Reforça Pereira (2007) a noção de que o governo federal, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), apoia iniciativas por meio do Programa de Apoio a Projetos Produtivos Solidários (PAPPS). Esse apoio está vinculado a parcerias com o BNB, o Fórum Brasileiro de

Economia Solidária (FBES), o Movimento de Articulação do Semiárido (ASA), o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar (FBSAN) e o Mutirão para Superação da Miséria e da Fome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os debates realizados pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (informação verbal)²⁷ sinalizam que as iniciativas apoiadas por fundos solidários são diversas, compreendendo comunidades rurais e urbanas, articulações entre fundos rotativos geridos pelas próprias comunidades ou fomentados por organizações locais, estaduais, regionais e até nacionais, obtendo resultados que demonstram sua capacidade na promoção da inclusão social e financeira das populações mais pobres do país. Em nenhum momento, todavia, fez menção ao caráter educacional imbricado.

As conquistas alcançadas pelo setor microfinanceiro no Brasil, nos últimos anos, são evidentes. O não-alcance da demanda real, entretanto, é fato e parece estar relacionado com uma questão de ínfimos recursos aportados para esse fim aliados a processos educativos que não deixam clara sua concepção pedagógica de intervenção e de gestão da carteira – a metodologia de intervenção dos organismos, muitas vezes, não condiz com as exigências de quem apoia esses tipos de instituições, dentre outros fatores. Assim, demanda e oferta se cruzam, exigindo mudanças no modo de fazer e olhar essa política pública de fundamental importância para elevar o desenvolvimento socioeconômico. (SILVA, 2007). Culmina na transformação de muitas ONGs que apoiavam o desenvolvimento de projetos produtivos em instituições financeiras, visando a responder à necessidade do período, no que se refere a acessar fontes mais flexíveis de recursos. A demanda e a oferta se cruzavam, gerando a disponibilidade e mobilidade de recursos por seus doadores, fazendo emergir a necessidade de se traçarem políticas

27 Debates proferidos quando da reunião realizada pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária, na cidade de São Paulo, em maio de 2007, e socializados pelo representante do Instituto Palmas, na Rede Cearense de Economia Solidária.

públicas que atendessem a demanda potencial como a implantação do PNMPO, uma das opções para desenraizar as causas da pobreza e desemprego.

A implantação do PNMPO parece representar, portanto, a possibilidade de fortalecimento e unidade do setor de microfinanças e, mais precisamente, das condições sociais da maioria da população, que, sem trabalho, com o acesso ao microcrédito produtivo orientado, pode reverter sua situação. Justifica, portanto, a adesão de uma ação setorial com a utilização de novos processos técnicos, metodológicos e formas inovadoras para esse segmento, cuja responsabilidade se atém à população sem acesso ao emprego formal e ao crédito para fomentar atividades produtivas, ou seja, os considerados pobres no arcabouço social.

Além de disponibilizar microcrédito produtivo orientado, o PNMPO, segundo Oliveira (2007), assume o papel de articulador entre as instituições de microcrédito, os bancos e demais operadores de recursos públicos e privados; funciona, ainda, como fomentador de um fluxo permanente de recursos, apoiando, dessa maneira, a elevação do setor das microfinanças.

Pelas informações coletadas no *site* do MTE, o PNMPO abraça os seguintes objetivos:

[...] incentivar a geração de trabalho e renda entre os microempreendedores populares; disponibilizar recurso para o microcrédito produtivo orientado; oferecer apoio técnico às instituições de microcrédito produtivo orientado, com vista ao fortalecimento institucional destas para a prestação de serviços aos empreendedores populares. (BRASIL, 2010).

Preserva, pelo menos na proposta, uma indicação para difundir a geração de trabalho, ocupação e renda, não apenas dedicada às possibilidades de oferta de microcrédito, mas também de orientação e apoio às instituições fomentadoras. Não esclarece, todavia, sobre o diferencial entre o significado de “disponibilizar recursos” e “oferecer

apoio técnico às instituições”, mesmo evidenciando que tanto a oferta dos recursos quanto o apoio técnico estão relacionados ao fortalecimento do atendimento ao público potencial final.

O cuidado de adicionar na proposta do PNMPO a educação como forma de orientar a gestão do negócio e necessidades de crédito, assim como o olhar centrado sob a capacidade de endividamento do tomador, parece evidenciar que o caráter educativo, objetiva fornecer mecanismos para amenizar a inadimplência e a sustentabilidade financeira do negócio. Em nenhum momento, entretanto, faz menção ao desenvolvimento do potencial humano, às suas condições de sujeito.

Esse fato é fortemente percebido quando adentramos as informações relacionadas ao público usuário potencial do PNMPO; no caso, conforme expressado pelas informações contidas no *site* do MTE, “são pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte, com renda bruta anual de até R\$ 120 mil reais”. Ostenta, pois o acesso ao microcrédito produtivo orientado a um grupo bem mais amplo do que somente aos “pobres” com renda entre $\frac{1}{2}$ e 3 salários mínimos.

A distância entre o número de instituições que “podem” acessar o PNMPO e as que realmente acessam é exorbitante. Um dos fatores desse distanciamento está relacionado às exigências burocráticas da proposta. Aparentemente, apenas instituições com “capacidade operativa” podem garantir o retorno financeiro aos recursos disponibilizados, como, por exemplo, apresentar uma equipe técnica especializada e metodologias de gestão do microcrédito com finalidades inequívocas relativas ao atendimento do público potencial e o reconhecimento social pelos seus resultados. (SILVA, 2005, 2010).

As instituições habilitadas são, segundo Pereira (2007), autônomas em relação à gestão e administração da carteira de crédito e demais serviços ofertados, ou seja, definem o *modus operandi* e oferecem os serviços, utilizando metodologias de cunho próprio, que podem

estar pautadas nas concepções capitalistas ou de economia solidária. Estão presentes em cerca de 1.863 municípios brasileiros, porém com produtividade abaixo da média internacional.

O Gráfico 1 mostra a evolução das instituições habilitadas no âmbito do Brasil, tendo como referência os anos 2007 e 2010. Na comparação, o destaque é dado ao tipo de Instituição Microfinanceira (IMF); no entanto, apesar do considerável crescimento da maioria em relação aos anos em destaque, ainda representam baixa habilitação para acessar os recursos do PNMP.

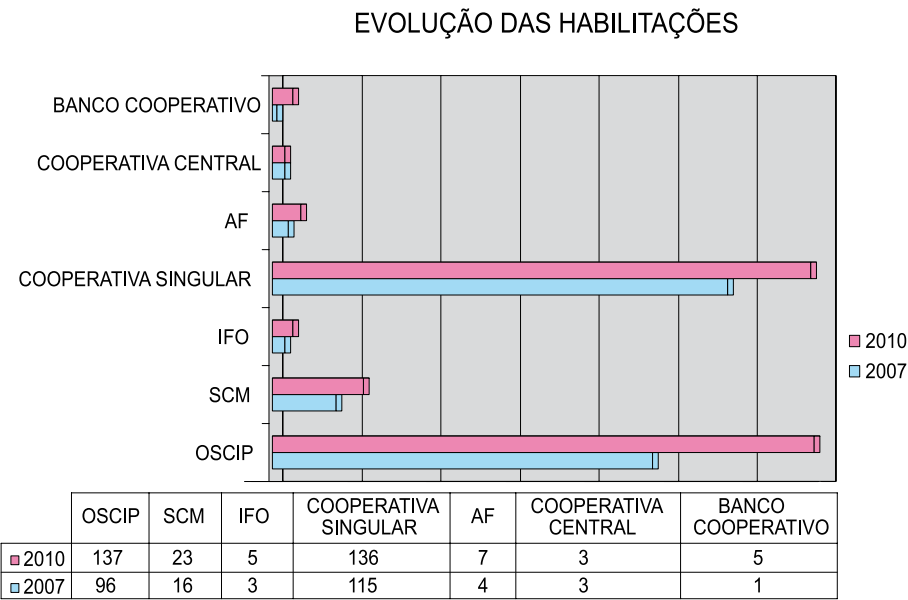


Gráfico 1 – Instituições Habilitadas para Acesso ao PNMP

Fonte: Oliveira (2007), Brasil (2010).

O pressuposto pode ser confirmado pelos vários limites anteriormente evidenciados, bem como pelo fato de algumas IMFs desconhcerem a existência da política. Monzoni (2008) expressa que vários são os programas implantados com sucesso em países como:

[...] Índia, Bangladesh, Mongólia, Bolívia, Nicarágua e México, por exemplo. Essas instituições prestam serviço a clientes até então alijados dos sistemas financeiros formais. A grande maioria dos casos de sucesso é de empréstimos para financiamento de atividades produtivas, em geral em zonas rurais, para populações em extrema pobreza e, principalmente, para mulheres. (MONZONI, 2008 p. 34).

Importa um estudo mais acurado sobre a institucionalidade do microcrédito. Conforme demonstrado no gráfico acima, muito precisa ser pensado para elevar os índices de acesso das instituições brasileiras. A distância entre a oferta e a demanda é visível, ou seja, o número de instituições que consegue alcançar os recursos do PNMPO ainda se apresenta muito incipiente dada a demanda por microcrédito. Essa parece ser “apenas” uma situação institucional, mas instiga ao repensamento sobre as dificuldades de tal alcance e se essa dificuldade tem relação com os procedimentos educacionais empregados. As OSCIPs, SCMs, IFOs e cooperativas singulares são habilitadas como instituições especializadas em instituições de microcrédito produtivo orientado (IMPO); as AFs, cooperativas centrais e bancos cooperativos assumem papel de agentes de intermediação (AGI).

No Ceará, somente quatro cooperativas singulares, sete OSCIPs e um banco de desenvolvimento, o BNB, estão regulamentados para acessar a PNMPO. Mesmo não havendo dados concisos, em relação ao número de instituições de microcrédito produtivo orientado no Ceará, afirma-se que, tal qual a realidade brasileira, a transformação de ONGs em OSCIPs é um fato que contribui com a expansão do número de instituições no setor. Os altos índices de “concorrência” gerados, todavia, principalmente pela adesão recente de um número elevado de bancos comerciais e de cooperativas de crédito interessados em operar no setor, contribuem para dificultar a habilitação, pois não representam mais uma atividade exclusiva das OSCIPs. (SILVA, 2010).

As informações do site do MTE declaram que o PNMPO opera com a contratação direta – contratação de operações financeiras realizadas pelo tomador final do crédito, utilizando estrutura própria; mandato –

contratação de operações de crédito com o tomador final por meio da realização de parcerias com organismos especializados em ofertar microcrédito produtivo orientado; repasse – repasse a instituições especializadas na oferta de microcrédito produtivo orientado, de forma direta ou por intermédio de agentes de intermediação, e por meio da aquisição de operações de crédito, ou seja, compra de operações de microcrédito da instituição especializada em microcrédito produtivo orientado, de forma direta ou por via de agente de intermediação. (BRASIL, 2010).

Oliveira (2007) reforça o argumento de que a articulação e as relações da sociedade civil organizada com o governo são crescentes. Isto contribui para gerar ferramentas específicas tanto para captar informações sobre as instituições operadoras quanto para expandir a oferta de microcrédito produtivo por meio do PNMPO.

Pelas informações da Cúpula Global de Microcrédito, realizada no ano de 2006, como uma das atividades do Programa das Nações Unidas (PNUD), as demandas internacionais em relação à oferta de microcrédito produtivo sugerem a interpretação de novos cenários para o setor, exigindo investimentos tecnológicos e a atenção especial na forma da gestão das instituições financeiras, bem como na implantação de políticas públicas. Isto, embora ação aparentemente internacional, tem rebatimentos nas políticas brasileiras. (OLIVEIRA, 2007).

A sintonia com os agentes internacionais concorre para dirimir estratégias a fim de solucionar os desafios e elucidar a importância do microcrédito produtivo orientado no combate à pobreza como instrumento propulsor da atividade produtiva, assevera Oliveira (2007, p. 13). Contribui de modo a realizar planejamentos conjuntos relativos à expansão do microcrédito à população demandante. Isso tende, segundo o autor, a enfatizar os desafios dos agentes públicos sobre o tema do microcrédito produtivo orientado, bem como a elucidar questões relacionadas à importância concedida à educação.

Acrescenta Oliveira (2007), entretanto, que boa parte das instituições financeiras continua a realizar operações de microcrédito produtivo sob a lógica de sua clientela tradicional com modelos que atendem a uma baixa escala. Por consequência da popularização de serviços financeiros simplificados e de pequeno valor financeiro, essenciais para a população mais pobre no Brasil,

[...] muitos especialistas em serviços financeiros deixaram de perceber as diferenças entre o microcrédito produtivo orientado com seus benefícios especiais para a alavancagem dos empreendimentos informais e de pequeno porte, incluindo os de economia solidária. Preservam a lógica de sua clientela tradicional e, por essa razão não conseguem elevar a escala de atendimento na área. (OLIVEIRA, 2007, p. 13).

A massificação do microcrédito produtivo no Brasil parece, de um lado, depender da desburocratização a fim de facilitar o acesso das instituições de primeiro piso²⁸, no que concerne ao acesso a recursos financeiros disponíveis e, de outro, da utilização de novas tecnologias, métodos e técnicas que contribuam para qualificar o atendimento do público potencial. Oliveira (2007) diz que há um fantástico volume de recursos disponíveis, no entanto, apenas pouco mais que 10% são repassados para o tomador final.

Segundo o presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), até o ano de 2010, muitos avanços relacionados ao crescimento econômico vêm acontecendo nos últimos anos, na América Latina, entretanto, as condições de vida da maioria da população latino-americana não melhoraram de maneira substancial e, no caso do Brasil, não é diferente. Reforça a noção de que o desenvolvimento surge da combinação de políticas de qualidade tanto macro como microeconômicas e da integração entre as demais

28 Instituições de primeiro piso referem-se às instituições (inclusive as não-reguladas pelo BC) que atuam de forma direta junto aos micro e pequenos empreendimentos, independentemente de sua forma jurídica de organização. (SERVIÇO DE APOIO..., 2010).

políticas sociais. Assim, se a educação se integra à atividade econômica, como no PNMPPO, poderá a política de microcrédito assumir papel preponderante no desenvolvimento social, se olhada sob o prisma da formação social de sujeitos e não apenas como possibilidade de reverter índices de inadimplência ou garantir retorno financeiro. Na prática, assevera Moreno (2007), a maioria dos governos negligencia a política microeconômica e a possibilidade de valorizar a educação sob essa perspectiva, apresentando falhas na criação e distribuição de oportunidades, estagnando os índices de pobreza e de desigualdade na América Latina.

As colocações do presidente do BID reforçam o que foi expresso por Oliveira (2007) e, precisamente, em relação às informações contidas no site do TEM, todavia, refletem a chamada para que as mudanças, mesmo que em longo prazo, venham a se perpetuar para que o desenvolvimento ocorra. Essas mudanças poderão estar ancoradas no sentido de que a educação venha a assumir o processo de desenvolvimento social. No caso específico, do microcrédito produtivo orientado, as alternativas apresentadas, utilizando a educação como mecanismo que pode elevar o acesso da população pobre, parecem representar uma das saídas, como é o caso das propostas de acesso ao microcrédito produtivo utilizando o instrumento bancos comunitários.

A inserção produtiva e, especialmente, a integração financeira da população pobre por via do microcrédito produtivo orientado exige, de acordo com os contextos anteriormente apresentados, intervenções criativas que abranjam a educação como pressuposto básico. Os bancos comunitários, segundo Neto et al. (2006), assumem importante papel como promotor do desenvolvimento local, do “empoderamento” e da organização comunitária, ao articular, simultaneamente, o crédito com a produção e a inserção sociolaboral.

Pela literatura estudada, os bancos comunitários atuam sob duas maneiras no processo de desenvolvimento social: de um lado, prestam serviços de natureza associativa e comunitária, voltados ao apoio às

economias populares de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, geralmente, expressam uma prática baseada nos princípios da economia solidária²⁹; de outro, constituem metodologia de intervenção social, meramente para promover o acesso ao microcrédito, desde que voltado para a produção de bens e serviços, visando contribuir na inserção dos pobres no mundo do trabalho. (BUITRAGO, 2007; NETO SEGUNDO; MAGALHÃES, 2003).

Sob a óptica da concepção de economia solidária, o microcrédito produtivo orientado se concebe pertencendo às finanças solidárias, apresentando uma educação voltada a valorizar as práticas com definição própria de mercados, pautadas em valores como reciprocidade, corresponsabilidade e solidariedade, possibilitando mudanças na forma de fazer economia. (MANCE, 2004). Na abordagem capitalista, a educação introduzida para acesso ao microcrédito produtivo orientado preserva os princípios adotados pelo capitalismo, como competição, disputa de mercado, individualismo e acumulação de renda e riqueza (SILVA, 2003).

De acordo com Neto Segundo e Magalhães (2003), a primeira concepção de banco comunitário oferece serviços como: fundo de crédito solidário, moeda social circulante local, feiras de produtores locais e capacitação em economia solidária. Obedecem aos princípios da economia solidária, com a finalidade de ensinar ocupação e renda, fomentando redes locais de produção e consumo. Estão voltados, sobretudo, aos beneficiários de programas assistenciais governamentais e de políticas de distribuição de renda, desde que atrelados a uma entidade comunitária local.

A educação assume papel importante sobre a formação dessas redes locais de produção e consumo. Conforme aditado por Mance (2008, p. 10, grifo do autor), com esse horizonte,

²⁹ O valor central é o trabalho; a referência é o ser humano, a sociedade e o ecossistema; os princípios são a cooperação, solidariedade e colaboração. (SILVA, 2003).

[...] uma década de estudos sobre a diversidade de tecnologias sociais de economia solidária e sobre sua composição em redes colaborativas, no horizonte da sua convergência tecnológica e da interoperabilidade de seus mecanismos, deu origem a uma complexa plataforma de tecnologias da informação, denominada de *Sistema Solidarius*.

Gadotti (2009) contribui, dizendo que a educação em economia solidária é antes de tudo uma contínua aprendizagem sobre como colocar em prática a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdade de direitos, no seio dos empreendimentos. Significa, ainda, a possibilidade para indivíduos desenvolverem a qualidade dos seus produtos, as condições de trabalho e a elevação dos ganhos, sem, necessariamente, acumular riqueza. Resguarda, pois, a preservação e recuperação dos recursos naturais postos à disposição, pois o aprendizado se

[...] estende naturalmente também à prática de comércio justo entre os empreendimentos e aos relacionamentos solidários com fornecedores e consumidores, sem esquecer as práticas de participação na política e na cultura do país, da região e do mundo. Pode-se objetar que cada pessoa está sujeita a tal processo contínuo de aprendizado, desde que seja economicamente ativa, em qualquer um dos modos de produção. (GADOTTI, 2009, p. 9).

Para Buitrago (2007), quando o banco comunitário é trabalhado como proposta metodológica, além de contribuir para a organização comunitária, possibilita estabelecer compromissos mútuos entre os participantes do grupo e ajuda a desenvolver uma nova cultura de poupança, pagamento e até aperfeiçoar apoio oferecido pelo Estado. Assevera Buitrago (2007) que, como metodologia, as propostas de banco comunitário assumem o papel de apoiar as famílias de setores marginalizados de áreas urbanas e rurais, no intuito de aperfeiçoar as rendas das pessoas e, conseqüentemente, de seus familiares, por via da prestação de serviços financeiros permanentes.

A educação assume papel importante na inserção financeira e sociolaboral dos pobres. Figura como arcabouço primordial nas

propostas de intervenção social que visam contribuir para amenizar a situação da pobreza e do desemprego com a oferta de microcrédito produtivo orientado. Ao utilizar, para esse fim, o instrumento bancos comunitários, alia a essa educação a possibilidade de “empoderamento”. Desse modo, tão relevante quanto entender a oferta e demanda por microcrédito produtivo e sua relação com a educação é apresentar em que contexto essa educação se conforma ao longo da história para se figurar como possibilidade, assunto explorado no item seguinte.

2.2 – A educação e a relação com a inserção financeira e sociolaboral dos pobres no Brasil: da proposta de educação formal à educação pela experiência e a relação com o microcrédito

A educação sempre assumiu papel preponderante na concepção da sociedade, tanto na sua origem como na evolução da cultura. Seus traços são evidenciados pelas tradições, bem como pelas novas exigências educacionais que não somente se caracterizam na contemporaneidade, pelos espaços formais de educação, mas também pelos espaços não-escolares, como, por exemplo, as estruturas de sujeitos coletivos – redes, fóruns, conselhos, dentre outras.

Romanelli (2000) expressa que, até os anos 1920, a educação se instituiu socialmente como instrumento de mobilidade social, especialmente utilizada pelos estratos da sociedade que detinham o poder como meio de distinguir as classes sociais, figurando o monopólio das elites conservadoras.

Em se tratando da educação no Brasil, reforça a autora, as bases políticas centraram seus investimentos no poder real dos donos da terra, nos interesses dos latifundiários, servindo de alicerce para os méritos particulares de uma minoria e, assim, garantindo o monopólio da cultura letrada pelas escolas no seu mais elevado nível de atuação. Implicou, desse modo, para aqueles a quem cabia o direito à educação, definir para os destituídos dos direitos sociais o tipo de educação e por quem a escola deveria ser frequentada.

Para Romanelli (2000 p. 255), “apenas uma pequena massa de agregados e escravos destacados pelos donos de terra e senhores de engenho cabia a educação e mesmo assim, em número restrito, excluindo as mulheres e os filhos primogênitos aos quais, a esses últimos se reservava a direção dos negócios paternos”. Portanto, uma ação educativa favorecida pela organização social e pelo conteúdo cultural transportado para a Colônia por meio da formação dos padres da Companhia de Jesus – os Jesuítas³⁰.

Dessa forma, a escola era, portanto, frequentada somente

[...] pelos filhos homens não primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. (ROMANELLI, 2000, p. 33).

Parece que a educação, nesse período, era atribuída por imposição dos que detinham o poder. Assim, não era concebida pelo Estado como instrumento que poderia contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do país e, portanto, não se caracterizava de relevância para o tipo de sociedade brasileira que estava surgindo – uma sociedade em que as atividades produtivas não exigiam a qualificação da gestão e da mão de obra:

casavam-se, portanto, os objetivos da população, que buscava a educação com os objetivos da educação jesuítica. Aqueles identificados exclusivamente com a ilustração da mente, estes representados pelo conteúdo cultural “importado em bloco do Ocidente, internacionalista, de tendências inspirada por uma ideologia religiosa católica e a cujas bases residiam às humanidades latinas e os comentários das obras de Aristóteles, solicitadas no sentido cristão. (ROMANELLI, 2000, p. 35, grifo da autora).

30 A ação jesuítica expressava como objetivos práticos recrutar os fiéis e servidores, garantindo a manutenção da fé entre os colonos e, aos servidores da Ordem, a preparação para o exercício do sacerdócio. Para a população índia e branca em geral (exceto as mulheres), era ministrada a educação elementar; a educação média para os homens da classe dominante e educação superior para a classe sacerdotal.

Isso faz de certa forma, emergir, no século XIX, especialmente no Brasil, segundo a mesma autora, uma estratificação social bem mais complexa, determinada não tanto pelas atividades produtivas, mas principalmente, pelo comprometimento político – denominada de “pequena burguesia”. Foi nesta camada intermediária³¹ que a educação se expandiu. Elevam-se os interesses educacionais para as áreas do jornalismo, letras e, primordialmente, da política. Essa classe, conforme aditado pela autora,

[...] desempenhou importante papel na evolução política do Brasil monárquico e nas transformações por que se passou o regime no final do século. [...] Assim, o período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. (ROMANELLI, 2000, p. 37).

Todavia, ratifica a autora, essa camada intermediária dependia da classe dominante, especialmente para obter ocupações consideradas mais honradas, como as funções administrativas, intelectuais e burocráticas e, por esse motivo, acolhia e aplicava padrões ditados pela classe dominante. Nada acrescentava às classes dominadas, que municiavam o trabalho, embora, contraditoriamente, primasse pela ideologia burguesa, contestando a antiga ordem fundada em ideias aristocrático-feudais.

Essa contradição provoca

[...] não só a ruptura das duas classes aqui no Brasil, como a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a proclamação da república e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial. [...] se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência Política. [...] que não modificou o quadro da situação do ensino, pelo menos de imediato. [...] O poder central se reservou,

31 Considerada a camada em que são recrutados os intelectuais.

e a ela se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação no Município Neutro e a educação de nível superior, em todo Império, enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. (ROMANELLI, 2000, p. 37-39).

A descentralização do ensino, conforme Romanelli (2000), vai impossibilitar as províncias de criar uma rede organizada de escolas, ocasionando a privatização do ensino secundário e o abandono do ensino médio, o qual funcionava sob a estrutura de poucas escolas, sobrevivendo em função do sacrifício de alguns “mestres-escola”, cujo papel foi ostentado diante de suas impossibilidades em assumir o exercício de qualquer outra profissão que lhes proporcionasse uma renda, fato que acentua ainda mais o papel da educação como algo voltado a determinadas classes e acadêmicos.

Romanelli (2000) exprime que a educação, nesse período, além de ser concebida em benefício de poucos, destinava-se a preparar os sujeitos para o exercício de funções como o jornalismo e a política. Representou minimizar o papel da educação. Enfatizando, diz ela:

se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito. (ROMANELLI, 2000, p. 41).

A camada intermediária, ou seja, o surgimento dos intelectuais, pressupõe a consolidação de mais uma categoria social frequentando a escola e, portanto, valorizando a educação. O tipo de educação vigente para ambas as camadas, todavia, se estabelecia como uma educação das elites – donos de terra e senhores de engenho –, levando-nos a considerar que a educação não era “apreciada”, até esse período,

para atender as classes menos abastadas. Como consequência, este segmento populacional (as classes menos abastadas) parecia não deter juízo de valor sobre o papel da educação em suas vidas, fato marcado em decorrência do contexto, profundamente enraizado pelas relações de poder e forças repressivas.

Pela revisão da literatura, autores como DaMatta (2004), Fernandes (1978), Holanda (2002) e Ortiz (1985) contribuem para ratificar o significado do poder e das forças repressivas na vida da classe menos abastada, quando apontam que, desde o período colonial, a sociedade carrega as marcas da escravidão. Dentre os principais fatos que assinalam o período, a miscigenação é revelada como uma das causas que contribuíram para dificultar a formação social dos brasileiros pobres e, por conseguinte, o seu acesso à educação. Os autores citados revelam que índios, negros e mulheres não eram considerados pelos senhores das grandes propriedades e, conseqüentemente, pelo Estado, como cidadãos. Dessa forma, os direitos civis, garantidores da integridade física, da liberdade, lhes eram negados. Em muitos casos, estes não tinham direito à vida, já que pertenciam aos senhores e eram tidos como peças ou patrimônio para negócios.

Apesar de todo o caráter repressivo e da “não-motivação” em atender a população pobre, Ghiraldelli Jr. (1992) revela que esse é um período no qual o “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” é efetivado, representado, principalmente, por profundas transformações na sociedade brasileira, em decorrência da expansão da lavoura do café, da reestruturação do país com a implantação de redes telegráficas, instalações portuárias, ferroviárias, melhoramentos urbanos, adoção do trabalho assalariado, dentre outros, instigando, além do crescimento industrial, um conjunto de processos que situaram o país no caminho da modernidade.

Toda essa transformação, segundo o mesmo autor, ocasionou a ruína do Império e abriu caminhos para a adoção de um novo regime político – a República –, situação em que se assiste a uma relativa

abertura de canais de participação popular, em virtude da queda do voto censitário, extinção dos títulos de nobreza e do enfraquecimento do centralismo. Assevera o autor:

[...] um surto de nacionalismo e patriotismo conquistou boa parcela dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do país e, principalmente, para a problemática da educação popular. [...] Registrou um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira. Isso significou novas pressões em favor da escolarização. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 17).

Para o autor citado, o entusiasmo pela educação foi consagrado por meio de entidades da sociedade civil, principalmente as “ligas de desanalfabetização”. Já o otimismo pedagógico foi adjudicado pela sociedade política por meio de um “ciclo de reformas educacionais estaduais”, desempenhado por jovens intelectuais, reconhecidos, posteriormente, como “os profissionais da educação”. Fundamenta um período materializado por três correntes pedagógicas distintas, para consolidar o panorama das lutas político-pedagógicas da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova. Estas eram vistas associadas a três diferentes setores conforme ditado. A Pedagogia Tradicional

[...] associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento de linha anarquista e anarco-sindicalista. Todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram de enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 20).

A despeito de a Pedagogia Tradicional apresentar-se fortemente enraizada sob a orientação dos princípios da Pedagogia Jesuítica, segundo Ghiraldelli Jr. (1992), seu arcabouço carrega preceitos das

teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, fundamentadas, principalmente, na pedagogia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841): proposta pedagógica laica. Foi apropriada por educadores e teóricos católicos que a sistematizaram e divulgaram, apresentando-se com grande impacto nos Estados Unidos da América (EUA) entre o século XIX e XX, não tardando a ser adotada também no Brasil. A tendência pedagógica principal era “psicologizar a educação” como condição para tornar a Pedagogia uma ciência.

O princípio da Psicologia de Herbart dizia que,

[...] “desejo” e “vontade” não são autônomos, mas que são resultados da atividade intelectual responsável pelas ideias e representações – “a volição tem suas raízes no pensamento” – enfatizou a psicologia herbartiana. Tais princípios [...] acabaram forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, facilmente transformados no “modo fácil de ministrar aulas” – o “método expositivo”. Os “cinco passos” – preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação – indicavam um modo razoavelmente simples e fácil de conduzir o processo de aprendizagem, [...]. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 22; grifos do autor).

A pedagogia herbartiana, conforme asseverado por Ghiraldelli Jr. (1992), foi um dos pilares principais para que a Pedagogia Tradicional se consolidasse no Brasil; entretanto, foi vergalhada pela Pedagogia Libertária, sendo severamente combatida pela Pedagogia Nova, a partir da metade dos anos 1920.

A Pedagogia Libertária para Ghiraldelli Jr. (1992), elucubra as primeiras organizações da classe proletária urbanizada no Brasil – primeiros congressos e manifestações grevistas e outras. Em meio aos principais pensadores, destacaram-se Francisco Ferrer e Guardia (1859-1909). No entanto, mesmo com todo esse aparato “ideológico”, não figurou como uma pedagogia comprometida com a sociedade da época. Ao contrário, desencadeou-se no sentido da transformação socioeconômica vigente, buscando moldar o ensino para a concepção de um novo sujeito e, em contrapartida, de uma nova realidade social.

Para o autor,

[...] a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade no pensamento libertário e, deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder. O lema era a conquista do "homem livre sobre a terra livre", que se refletia no ideal pedagógico de Ferrer: "a infância livre e feliz". [...] primava por um ensino de base "racional e científica", que deveria se desenvolver através do contato com a natureza, com ênfase na criatividade, na livre expressão, na produção de textos críticos, no contato com métodos experimentais. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 23; grifos do autor).

Parece ser, com a introdução da Pedagogia Libertária, que a educação assume um novo papel social relativo à valorização do saber humano. Introduz a racionalidade científica e, por conseguinte, a aparente relevância social dos processos educativos para a classe menos abastada.

No Brasil, aparece sob duas vertentes: Educação Integral, conjugada ao nome do anarquista Paul Robim (1937-1912), contando, basicamente, com as propostas do marxismo; e a Educação Racionalista, que deu origem às escolas modernas, em vários estados do país. (GHIRALDELLI JR., 1992).

Diferentemente da Pedagogia Tradicional, que se caracterizou por conter um corpo teórico relativamente homogêneo, a Pedagogia Nova, desde os seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas providas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano registraram o aparecimento do escolanovismo. Em 1896, nos Estados Unidos, o professor universitário John Dewey (1859-1952) criou a *University Elementary School*, acoplada à Universidade de Chicago. [...] a partir dos anos 20 os textos de Dewey e também de escolanovistas europeus, começaram a conquistar a intelectualidade jovem do Brasil, preocupadas com as questões educacionais. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 24-25).

Ghiraldelli Jr. (1992) confirma que a promulgação da Pedagogia Nova no Brasil, com efeito, ocorreu sob a influência cultural dos EUA,

principalmente após a Segunda Guerra Mundial, culminando em mudanças nas relações econômicas e, conseqüentemente, alterações nos padrões de consumo de bens materiais e culturais suscitando a entrada das teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova.

Para o autor, o Movimento da Escola Nova

[...] enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 25).

Em contraposição à psicologia herbartiana, expressa Ghiraldelli Jr. (1992), a psicologia ligada ao escolanovismo deweyano propagava que a motivação representava condição básica para que a aprendizagem ocorresse. E ao contrário de Herbart, que criou os cinco passos de ensino, J. Dewey instituiu os cinco passos para o *funcionamento do raciocínio indutivo*: tomada de consciência do problema; análise de elementos e coleta de informações; sugestões para as soluções do problema – hipóteses, desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções. Atrela, desse modo, a modernização, a urbanização e a industrialização do país sob a orientação de intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, dentre outros, culminando na promoção de reformas educacionais baseadas nos princípios da Pedagogia Nova.

Todas essas reformas, porém,

[...] não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. [...] a “renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas” foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da

classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística [...] Depois, a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. (ROMANELLI, 2000, p. 43; grifos do autor).

Nesse período, como não havia escolas para “todos”, as poucas escolas públicas que existiam, eram frequentadas pela classe média, ou seja, a classe com maior poder econômico. Esse quadro, conforme lembra Ghiraldelli Jr. (1992), edificou o analfabetismo, em um problema tão sério que chegou a ser considerado de “calamidade pública”. Romanelli (2000) indica um período que aprofundou as desigualdades socioeconômicas e culturais em diversas regiões do país, impossibilitando, inclusive, algumas regiões de dar continuidade à ação pedagógica.

No início do período republicano, reforça Romanelli (2000), a classe média que frequentava a escola, oriunda das zonas urbanas, não representava grandes números e, por esse motivo, não detinha forças para efetivar a demanda escolar. Assim, para uma economia de base agrícola, como a brasileira, com a maioria da população concentrada nas zonas rurais, a educação não era considerada como necessária e, muito menos, importante, visto que as técnicas de cultivo empregadas não exigiam nenhuma qualificação e orientação, nem mesmo a necessidade de se alfabetizar. Desse modo, esclarece a autora, enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola,

[...] porque dela precisavam para, de um lado ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas. (ROMANELLI, 2000, p. 45).

Observamos que, aparentemente, o período da Primeira República respondeu às necessidades da população no que concerne à demanda

educacional, haja vista uma configuração social cujos patamares de urbanização e de industrialização eram considerados baixos. O papel da educação correspondia ao tipo de desenvolvimento vigente, ou seja, parecia conciliar o que a escola oferecia como proposta educacional com a demanda econômica e social de educação da época. Nessa prerrogativa, a relação da educação com a pobreza pareceu voltar-se à supressão dos direitos políticos e à redução dos direitos civis, em razão da falta de liberdade política, compensada pelo acesso de poucos à educação.

Sugere, desse modo, uma participação política condicionada a um número muito pequeno de pessoas e não haver presença de massas. Não havia povo organizado politicamente e, muito menos, um sentimento nacional. Assim, acredita-se que homens, mulheres e crianças das classes menos abastadas não tinham noção nem conheciam, nesse período, o significado da participação.

Após 1930, sob a influência da Revolução Industrial, a educação passou por várias modificações, implicadas pelas exigências introduzidas pelo sistema vigente – o capitalismo, nas relações de produção e, sobretudo, diante da migração da população rural para os grandes centros urbanos, o que contribuiu para deslocar o “analfabetismo rural”, resultado da não-valorização ou necessidade educacional do período anterior, para as áreas urbanas. Romanelli (2000) reflete que se tornaram indispensáveis as necessidades de suprimir o analfabetismo e ofertar minimamente a qualificação para o trabalho, abrangendo o máximo possível dessa população migratória, constituída principalmente pela parte da população que, em determinado período, não reconhecia a educação como importante para seu desenvolvimento social.

Não ao acaso, mas relacionando o papel exercido pela educação vigente no período com as condições de pobreza de parte da população urbana e, mais expressivamente, da população rural migrante para os grandes centros urbanos, esse estrato populacional

parece ser a parte da civilização brasileira que contribuiu para novos processos educacionais, mesmo com as exigências do novo modelo econômico vigente: o capitalismo.

A influência do capitalismo, conforme aditado por Romanelli (2000), consolidou o papel do Estado como responsável pela educação do povo, já que, como sistema vigente, gerava a ampliação da oferta de trabalho e, por conseguinte, a necessidade de leitura e de escrita, como condição básica para concorrer ao mercado de trabalho. No entanto,

[...] assim como a expansão capitalista não se fez por todo território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Sim porque se de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí, resultou uma defasagem histórica. (ROMANELLI, 2000, p. 60-61).

Além disso, exprime Romanelli (2000), a expansão capitalista trouxe também a luta de classes e a educação oscilou entre a necessidade de desenvolvimento das relações capitalistas e os receios atrelados a essa luta, cujo papel assumido pela educação representou características, no mínimo, contraditórias. Enquanto a luta de classes ostentava pressionar o sistema escolar para que este se consolidasse em um sistema mais democrático, o controle das elites buscava, de toda maneira, manter o seu caráter “elitizante”. As consequências decorreram principalmente do fato de

[...] a expansão do sistema escolar, inevitavelmente, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. [...] O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e

controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado o suficiente o ensino médio superior. (ROMANELLI, 2000, p. 61).

Com a luta de classes, novas relações sociais foram consolidadas. O sistema global de educação manteve com a sociedade uma relação deveras contraditória porque, refletem Ghiraldelli Jr. (1992) e Romanelli (2000), na nova ordem social, nem o setor social e menos ainda o econômico, já não conseguiam responder às necessidades do tipo de sistema escolar exigido. As demandas tiveram de ser atendidas, em parte e de forma precária, indicando que o novo regime implantado não rompeu de todo com o passado nem concebeu o compromisso total com o futuro.

A partir de 1960, esclarece Romanelli (2000), o papel da educação, embora exigido pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, sustentou-se basicamente nos preceitos da economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Com limitações profundas, porém, relacionadas principalmente com o papel desempenhado pelo Estado, o qual, em vez de se manter como fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação, posicionava-se como a solucionar os problemas educacionais tidos como “graves” – as heranças do passado – sem o amparo adequado de recursos materiais e humanos, negligenciando os problemas educacionais que iam aparecendo na época.

Não se pode negar, entretanto, o papel social da educação, expressa Romanelli (2000), já que apresenta rendimento assegurado e se exprime em uma readaptação contínua e na participação ativa no desenvolvimento da sociedade. Assim, caracterizada como premissa de desenvolvimento, a educação não só deve assumir o papel de manifestar as necessidades da demanda educacional como também deve criá-la e orientá-la.

No caso brasileiro, observa a autora,

[...] o que se verificou nesse período, na verdade foi o fato de a escola manter-se em atraso, em relação ao desenvolvimento, mesmo com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação que alimentava mudanças educacionais conectadas ao processo de desenvolvimento³². A ruptura do equilíbrio, em que se encontrava a sociedade dual, provocou o rompimento da estabilidade do sistema dual do ensino. (ROMANELLI, 2000, p. 70).

Reforça Romanelli (2000) a ideia de que os principais fatores de desenvolvimento – crescimento demográfico e educacional – foram os responsáveis por consolidar o aumento da demanda potencial e da procura efetiva por educação no país, tanto para a população em idade escolar quanto para aquela marginalizada, caracterizada por pessoas que não receberam, nem em tempo certo nem em quantidade adequada, a educação sistemática de que necessitavam.

Consoante às informações ajuizadas pela autora, entendemos que a demanda por educação no Brasil e, conseqüentemente, a expansão do ensino, até esse período, se consolidaram em decorrência não apenas do crescimento demográfico mas, essencialmente, pelas necessárias mudanças socioeconômicas e políticas em face das exigências do capitalismo industrial.

Assevera Romanelli (2000), entretanto, que a expansão do ensino desse período, embora acentuada, marginalizou a expressiva parcela populacional que não conseguiu, seja pela baixa oferta seja pelo baixo rendimento educacional, ingressar na escola. Os mais atingidos traduzem os estratos populacionais das camadas mais baixas. Nesse passo, a luta pela escola no Brasil, no momento em que fez emergir a necessidade social pela educação, ostentou o caráter de luta de classes, mesmo que inconsciente, para as camadas mais baixas da população, mas decisiva para os estratos em ascensão, que viam na educação a possibilidade de assumir cargos e posições de *status*. Ela

32 Dizia o documento: “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais para o crescimento de riqueza de uma sociedade”.

nada contribuía para que a população atuasse de modo a intervir no contexto social.

Assim, a educação não assumia, até esse período, função social determinada no que se refere à sua utilidade prática, já que as elites a detinham como “símbolo” de condição social e cultural e a camada pobre da população, como necessidade para inserção no mundo do trabalho – a escola detinha o papel de escolarizar a população e cabia às indústrias a formação relacionada à preparação profissional ou educação técnica – dada a exigência do sistema capitalista.

Se a preparação profissional não é realizada pela escola, diz Romanelli (2000), a isso parece claro relacionar a criação do sistema “S” para responder à demanda de educação profissionalizante, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituições mistas, mantidas pelo comércio e pela indústria, ambas com escolas pré-primárias, criadas no ano de 1940, como forma de atender o maior contingente de mão de obra qualificada para o comércio e a indústria.

A formação profissional ou, mais precisamente, a educação técnica, portanto,

[...] fornecendo ou não treinamento específico, é um fato no Brasil e tem-se expandido, principalmente desde a década de 1940. O governo tem arcado com o ônus maior, já que para tanto a iniciativa privada não só não tem demonstrado interesse, como também não tem condições. [...] a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava começar a trabalhar mais cedo, portanto, não podia freqüentar a escola do sistema oficial [...] É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres. (ROMANELLI, 2000, p. 115-168).

Em que é suscitado um dos fatores que levaram a sociedade a assimilar as escolas de aprendizagem, principalmente as escolas ligadas ao sistema “paralelo de ensino”, como eram conhecidas as escolas

mantidas pelo Senai e Senac, concomitantemente às escolas primárias, como espaços de escolarização das classes populares, evidenciando fortemente que o sistema de ensino oficial, no âmbito da educação secundária e superior, continuava sendo um sistema voltado às elites, ou seja, em favor das classes médias e alta. (ROMANELLI, 2000).

De certa forma, as colocações da autora exprimem o que pode justificar o significado e a criação do sistema “paralelo” de ensino. Parece, no entanto, que esse significado e criação foram em decorrência, de um lado, da necessidade da sociedade de controlar a expansão do ensino e, de outro, de jugular a ascensão da classe subalterna, o que, provavelmente, vai fazer insurgir um sistema educacional com característica de discriminação social.

Na realidade, não é somente pela criação do sistema “paralelo” de educação que se observa um sistema educacional discriminatório. Aspectos relacionados à “privatização” da educação, expressados inclusive em leis, ratificam que, até 1963, o ensino primou por proteger as elites em detrimento da população pobre.

Em essência,

[...] permaneceram, como fundamentos da lei, os “direitos da família” e a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção do ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação. [...] Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo. (ROMANELLI, 2000, p. 182-183; grifos da autora).

A herança das marcas de disparidades sociais continuou a se fortalecer nesse período. Sendo um país que não detinha os recursos necessários para estender a rede oficial de ensino no intuito de abranger toda a população em idade escolar, segundo Romanelli (2000),

marginalizou 50% dessa população, na época, quando foram votadas e sancionadas as leis que entregavam nas mãos do setor privado a educação, denotando o retrocesso às lutas impetradas para que se consolidasse um sistema educacional em que os ideais de solidariedade e os princípios de liberdade humana tivessem vigência. Se, porém, o desenvolvimento capitalista se apoia em técnicas que, por mais conservadoras que sejam, dependem do conhecimento da leitura e da escrita, então se pressupõe que o ensino precisa ser democratizado.

O que ocorreu, porém, após os anos 1964, com fortes rebatimentos na contemporaneidade, foi que a educação vinha servindo como instrumento que amparou o Estado no que se refere a criar condições infraestruturais de ascensão do capitalismo, bem como para manter e reforçar os mecanismos de dominação com objetivo de eliminar lideranças políticas, despolitizar o povo e, assim, abolir o sentido da participação social (ROMANELLI, 2000).

O debate em torno da educação para todos, todavia, legitimou-se intenso na literatura brasileira, principalmente dos anos 1980 para os dias atuais. Betto (1999), Demo (1996), Freire (2003) e Leis (2001) foram alguns dos teóricos que se destacaram nas discussões. Uma revisão muito importante é a retratada por Paulo Freire em seus vários livros (1983; 2003; 2005; 2007). Nela, o autor situa a questão em torno da necessária conscientização para leitura do mundo e, por conseguinte, da intervenção do sujeito sobre ele. Elabora um discurso geral baseado em sua prática de formação como prática da liberdade na qual o sujeito deve figurar protagonista da transformação de sua realidade social.

Foi a partir desse período que se registrou a marcha acelerada da sociedade civil para estabelecer seu reconhecimento como sujeito social, revelando uma sociedade que se viu “obrigada a se organizar, a exercer seus direitos políticos, mesmo oprimida pelo sistema ditatorial da época. É um momento, revelam Ghiraldelli Jr. (1992) e Romanelli (2000), embora conflituoso, mas de qualificação e de necessidade de se valorizar a educação como processo emancipatório.

A educação passa a assumir um caráter popular de tal maneira que seus modelos “padronizados” não mais respondem às necessidades reais de socialização de conhecimentos, saberes e práticas demandadas pelos novos processos produtivos em evidência³³ e pela nova forma de organização social. A concepção freireana de educação, por exemplo, passa a ser incorporada pelos movimentos populares e segmentos da sociedade civil organizada como instrumento que pode contribuir com a transformação da realidade social, como, por exemplo, as organizações não-governamentais (ONGs): Escola de Formação Quilombo dos Palmares (Equip), criada nos anos 1980, que trabalha com a formação de sujeitos coletivos; a Visão Mundial, que, mediante de processos educativos, contribui com a formação de sujeitos individuais para intervir no desenvolvimento local com Programas de Desenvolvimento de Áreas (PDAs); e, em especial, a Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial (Ande), instituição apoiadora da unidade de análise deste estudo, que, com metodologias de acesso ao microcrédito produtivo orientado, utiliza a educação popular (EP) como instrumento que pode promover a conscientização e participação, dentre outras experiências.

De certa forma, a história da evolução da educação expressa, claramente, que esta teve de assumir um caráter popular para conter as necessidades da população pobre. De um lado, concebeu as lutas e reivindicações da parcela populacional que se viu destituída do sistema educacional vigente e, de outro, influenciou a valorização dos espaços cotidianos como campos férteis de produção de conhecimentos. Assim, a escola, mecanismo formal, passa a não ser mais o único espaço de produção do saber, contribuindo para que a sociedade suplante a visão unilateral de educação e aprecie os espaços não-escolares como lócus de educação que podem contribuir para a transformação social almejada.

33 Na contemporaneidade, vivenciam-se modelos de processos produtivos pautados na autogestão, solidariedade e ajuda mútua, exigindo que, constantemente, novos processos pedagógicos e metodológicos sejam reelaborados e incorporados, como é o caso das metodologias que valorizam a participação e o “empoderamento” dos sujeitos como meio de amenizar as consequências dramáticas – exclusão, concentração de renda, elevação dos níveis de pobreza e outros – ocasionados pelo sistema capitalista.

Como, por exemplo,

[...] o surgimento das CEB's, capaz de assegurar uma democracia de base, capaz de assistir aos estados totalitários, e a relativa monopolização da Igreja de atividades que possibilitavam o contato inter classes nos últimos 15 anos; a popularização do reprodutivismo que caracterizou boa parte da literatura de inspiração estruturalista, relativa ao setor educacional, produzida no período que sucedeu a revolta de 1968; o aprofundamento da desilusão em relação ao socialismo real, com conseqüente revisão de posições tradicionais de esquerda; [...] a ênfase sobre o cotidiano como política e ao fortalecimento de posições neo-anarquistas, representavam o conjunto de fatores que colocaram em questão o caráter "popular" da educação. (PAIVA, 1986, p. 16).

Essa popularização da educação, todavia, conforme defendido por Paiva (1986), resguarda um dualismo que pode não romper com os modelos educacionais sobrepujados pelas classes dominantes, bem como evidenciar posturas educacionais que elevam os valores adjudicados pela classe dominada.

Em se tratando da elaboração de políticas públicas de desenvolvimento, como é o caso da política de microcrédito, que suscitam a educação como "mediatizadora"³⁴, ainda não se concretizaram grandes avanços, pois o aparato parece estar centrado no sistema político e não na formação de sujeitos conscientes. Resguarda, portanto, as marcas de um projeto político educacional, alicerçado pelas bases do capitalismo, cujos objetivos parecem não sair da lógica do lucro pelo lucro e, conseqüentemente, de atendimento das elites.

Negar, no entanto, o papel da educação, bem como a dimensão da sua força, para possibilitar a reconstrução de um país democrático, solidário e justo, é não reconhecer a luta da sociedade. Nogueira (2005) explica que a sociedade jamais se entregou à passividade, muito embora se apresente fragmentada por posturas despolitizadas

34 Expressão utilizada por Freire para referir-se às ações mediadas e imediatamente apropriadas pelos sujeitos.

e individualistas em face do capitalismo. À sua maneira, continua lutando, questionando, intervindo, interpondo uma agenda política à agenda nacional, contestando, exibindo seu descontentamento e sua disposição em participar dos processos de mudanças para que o país seja mais igualitário.

Diante das argumentações, das diversas fases por que passou a educação e a relação com os sujeitos destituídos, ou seja, os representantes da “pobreza” social, a ação social e econômica, seja individual ou coletiva, parece registrar marcas positivas quando o sujeito dessa ação problematiza o mundo, quando não mais o olha como “natural”, mas apreende e aprende a fazer a leitura do mundo para nele intervir e, segundo Freire (2003), isso só é possível ocorrer com a admissão de uma educação como prática da liberdade.

A educação autoritária, ao contrário do que expressa Freire (2003), por se caracterizar repressiva, desgasta estruturas e suplanta ações temporárias ou de curto prazo. As consequências são claras e subjacentes à situação social, vislumbrando um país com perspectivas, mas com desafios que postergam o caminhar para a transformação social.

No contexto apresentado, no Brasil, a educação parece revelar-se como sendo o instrumento privilegiado de formação e constituição da identidade da nação, além de se perpetuar como mecanismo que contribui para o enfrentamento dos desafios da modernidade. Esta educação, todavia, esteve sempre baseada em “intenções”, tanto transformadoras, como alienantes, perante o sistema capitalista, mesmo quando se atribuem valores éticos, religiosos, culturais e políticos.

A ideia de educação como prática de liberdade ou emancipatória, defendida especialmente por Paulo Freire em seus diversos livros (1996, 2003, 2005, 2007), expressam, antes de tudo, uma opção político-pedagógica que se caracteriza em estreita relação com a dialética da dominação e do poder atribuído à classe dominante, com suporte na constituição de sujeitos políticos. Revela, segundo Freire (2003),

práticas sociais multifacetadas e com intenções transformadoras, levando esses sujeitos a assumir posturas críticas e sistemáticas sobre a realidade em que vivem.

Já a educação autoritária, ao fixar e reproduzir os pilares do capitalismo, sobretudo a competição e o individualismo, não se consolidando em uma proposta de ensino para toda a vida, tende a se efetivar como educação regulatória. Considera o conhecimento como apreensão do objeto por parte do sujeito. Retrata, conforme a opinião de vários teóricos como Freire (2003), Ghiraldelli Jr. (1992), Libaneo (1990), Romanelli (2000) e Saviani (1996), dentre outros, o preparo dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais, levando em consideração suas aptidões individuais, desde que se adaptem aos valores e às normas sociais da classe à qual pertencem. Predominam a palavra do professor e as regras impostas como procedimentos educacionais que devem ser respeitados.

Impelido ao “silêncio”, e ao não reconhecimento de si mesmo em relação ao seu papel social, o sujeito levado a participar sobre a premissa de uma educação regulatória tende à colaboração com a elaboração do mundo, alicerçada no projeto da minoria representada pelas elites, de modo a reafirmar a alienação e a desigualdade de direitos. (FREIRE, 2005). Em contrapartida, se a participação contribui para o avanço da consciência crítica, comenta Nogueira (2005), a educação pressupõe um instrumento de emancipação humana.

A revisão da literatura revelou que a proposta de uma educação pautada em processos emancipatórios privilegia o “empoderamento” como premissa básica, e seu alcance está ligado ao grau de participação, conscientização e solidariedade alçado pelos sujeitos. Desse modo, Romano e Antunes (2002), por exemplo, enfatizam que não é de qualquer poder que se deve falar, quando a enfrentar a pobreza, com processos educativos que vinculem projetos de emancipação humana. Para estes autores,

[...] estamos falando de situações caracterizadas por relações de dominação; situações onde existem – ainda que por vezes, seja difícil delimitar claramente – atores que têm algum tipo de benefício por ocupar posições dominantes. Estamos falando de relações de dominação que envolvem – voluntária ou involuntariamente – opressores e oprimidos. A abordagem de empoderamento não pode ser neutral nem ter aversão aos conflitos e a seus desdobramentos. O desdobramento dos conflitos significa que o processo de mudança, uma vez deslanchado, permeia e se infiltra em outras dimensões vividas pelas pessoas e grupos sociais. (ROMANO; ANTUNES, 2002, p. 11).

Assim, a participação deve atingir o estado de consciência crítica, defendido por Freire et al. (1987), como um dos três estados de consciência, pois o sendo, os fatos são analisados com profundidade, são mostrados abertamente, democraticamente; o sujeito é inquieto, pois as indagações são seu ponto de vista. No que concerne à conscientização, assevera o autor que esta não se refere à manipulação dos sujeitos por parte do educador e, tampouco, a deixá-los à própria sorte. Este assume um papel diretivo e necessário para educar; almeja, ao mesmo tempo, a diretividade e a liberdade. Desvenda, portanto, três estados de consciência: a consciência intransitiva³⁵, transitiva³⁶ e a consciência crítica³⁷.

A solidariedade, para Freire (2003), deve ser vista como um modo de superação do individualismo. Almeida (2007), ao mencionar a definição sociológica do termo solidariedade, contribui com o ponto de vista de Freire (2003), visto que, segundo essa concepção, a solidariedade se apresenta como a

[...] condição grupal resultante da comunhão de atitudes e sentimentos, de modo a constituir o grupo unidade sólida, capaz de resistir às forças exteriores e mesmo de tornar-se ainda mais firme em face da oposição vinda de fora. [...] determinação firme e perseverante de

35 Resulta, segundo Freire, de um estreitamento no poder de captação da consciência.

36 Quando a consciência sofre uma mudança de impacto, por exemplo, uma mudança econômica, a consciência se promove e passa da consciência intransitiva para a transitiva. (FREIRE, 1983, p. 22).

37 Somente se dá com um processo educativo de conscientização.

se empenhar pelo bem comum; ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos. (ALMEIDA, 2007, p. 68).

Pelo que se contempla no alcance do “empoderamento” como premissa fundamental, a uma indicação de educação pautada na emancipação humana, observa-se que o arcabouço institucional brasileiro não se perpetuou como proposta que resguardasse tais preceitos, mas também não se consolidou meramente regulatória. As reivindicações sociais, impetradas pelas manifestações populares, por exemplo, evidenciam um tipo de educação que não somente foi implantada dentro das escolas, mas também se apresenta com investidura para percorrer os rumos da emancipação humana – a Educação Popular (EP).

De acordo com Gohn (2010), a EP, além de efetivar os espaços não-formais de educação³⁸ como espaço de aprendizagem, nos dias atuais, integra os currículos da educação formal na maioria dos cursos de Pedagogia e educação superior, haja vista sua importância social para aquiescer processos emancipatórios de educação.

Expressa, segundo Leis (2001), antes de tudo, um projeto político de transformação social, devendo considerar as várias dimensões da vida de modo a contribuir com a constituição de sujeitos políticos. Deve, para tanto, possibilitar aos sujeitos a reflexão crítica e sistemática sobre a realidade, instigando homens e mulheres a se comportar como protagonistas do seu desenvolvimento. Cogita, pois, em uma educação voltada à emancipação humana que, de acordo com as acepções freireanas, deve figurar como momento pedagógico educativo que não se traduz em meras atividades e eventos programados, mas em ações processuais de formação na ação.

38 Refere-se, segundo a concepção de teóricos como Dewey, Freire, Gohn, Leis, dentre outros, aos espaços de aprendizagem fora da escola que incorporavam ao ensino os saberes relacionados à experiência cotidiana, mas com características e objetivos educacionais.

Para Leis (2001), envolve a Concepção Metodológica Dialética (CMD), coluna vertebral da EP, que abrange o conhecimento, a lógica e a consciência dialética; e o conhecimento é fato,

[...] é prático e é social e o sendo, é reflexo do movimento da realidade concreta, mas também influi nessa realidade contribuindo para a mudança ou seu estancamento. O conhecimento é emprenhado pela prática social, e por uma ação política que corresponda ao projeto histórico de libertação. Quer dizer, o saber é a relação entre a prática e a teoria, e o projeto político que impulsionam os setores populares. (LEIS, 2001, p. 4).

Já a lógica, para Leis (2001) exige a ordenação de pensamentos, que resulta no passar do conhecimento sensorial para o conhecimento racional. Pressupõe atribuir ao sujeito a capacidade de sintetizar dados, proporcionados pelas sensações, ordenando-as e elaborando-as – relação dialética entre o saber e o fazer (teoria e prática), que não se dá de forma mecânica, mas numa relação dinâmica de compreensão e apreensão da realidade.

A consciência dialética é o intercâmbio do conhecimento com a lógica e a realidade objetiva. Na verdade, representa a conexão entre pensar a realidade e vivê-la. Assim, fazer EP, como prática social, significa mergulhar na realidade objetiva, na qual se realiza um conjunto de atividades cotidianas que privilegia o campo econômico, o político, o ideológico e o cultural. Tem, portanto, a finalidade de transformar a realidade, em função da libertação do sujeito. Para Freire (2003, p. 79), essa liberdade constitui-se quando “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com que e em que se acham. [...] O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Conforme aditado por Freire (2003) e Leis (2001), a EP surge como proposta de projeto político para estimular as classes populares a contribuir para materializar a transformação social; no entanto, embora uma educação com proposta emancipatória, se amplamente utilizada, mas não como uma nova concepção teórico-metodológica, em nada

rompe com a lógica educacional que reproduz os valores das classes dominantes.

Ao reflexionar a EP como sentido ao trabalho político com as classes populares, já que de outra forma seria só um método ou uma pedagogia, contrariando as necessidades de ação dos sujeitos para intervir no processo de desenvolvimento, deve-se, em conformidade com as colocações de Freire (2003), abarcar dimensões que exigem a coletivização das experiências individuais mediante o intercâmbio, o diálogo e a reflexão com o outro, com seus iguais, relacionando a prática à teoria.

Seja qual for o tipo de concepção educativa adotada – emancipatória ou regulatória – a participação parece assumir papel preponderante para definir a formação de sujeitos sociais. Situando esse debate na inserção financeira e sociolaboral da classe pobre, quando busca o acesso do microcrédito produtivo orientado, verifica-se que a relevância em considerar a participação como possibilidade de melhor auferir resultados ocorreu de forma muito lenta.

Para Silva e Gois (2007), até os anos 1960, as concepções dos programas de microcrédito produtivo e o modelo de desenvolvimento econômico não contemplavam planejamentos que consideravam a “participação” da população, alvo potencial, como possibilidade de contribuir com seus resultados. Os programas e projetos eram definidos por seus gestores com base em métodos tecnocráticos e autoritários.

Segundo Klausmeyer e Ramalho (1995), “o participativo” foi introduzido nos debates dos programas e modelos de desenvolvimento, no começo dos anos 1970, como instrumento para melhorar e aprimorar a eficiência e eficácia, além de ser visto como possibilidade para garantir a sustentabilidade. Para os autores, o conceito de participação, neste sentido, toma amplitude de tal modo que a concepção de sociedade era baseada na plena democracia, instigando o desenvolvimento de vários métodos participativos.

Por métodos, adere-se à concepção trabalhada por Klausmeyer e Ramalho (1995), quando expressam que os caminhos para se chegar a um fim estão diretamente relacionados ao processo de transformação social, ou seja, a métodos de intervenção social. Asseveram que, para considerar a participação nessa perspectiva, os métodos participativos deveriam obedecer a princípios que fundamentassem a não-utilização de esquemas rígidos. Estes devem ser aplicados condicionados a determinados contextos e seus resultados; deveriam, conseqüentemente, apresentar-se abertos, dando sentido à finalidade dos objetivos a todos os envolvidos. Cada sujeito deveria aprender reciprocamente com a situação, valorizando e integrando o saber empírico, salientando que a mudança é processual, ou seja, apresenta-se em longo prazo quando pensada para garantir sua sustentabilidade.

A orientação a grupos em processos formativos, para Klausmeyer e Ramalho (1995), deve ser parte da metodologia, assim como a instituição apoiadora deve perceber que o controle e competência de decisão devem estar de posse dos sujeitos potencialmente beneficiados pelos programas, projetos ou ações. Estes não devem ser vistos como meros receptores passivos; carecem, portanto, ser orientados a desempenhar o papel de protagonistas do seu desenvolvimento. Dessa forma, sustenta um caráter educativo de transformação libertadora, conforme defendido pelas concepções de Freire (2003).

No que concerne às metodologias de acesso ao microcrédito produtivo orientado, para atender os pobres, a realidade parece não apresentar nenhum diferencial. O percurso histórico mostra que as primeiras experiências não contavam com a participação do público potencial em seus planejamentos e menos ainda em sua forma de organização. Fiori et al. (2004 p. 15) relatam que “os primeiros bancos mundiais concentravam suas operações junto a governos e a população minoritária, conhecida como detentora de ‘riquezas’, ou seja, as classes menos abastadas não eram integradas e, muito menos, chamadas a se integrar”.

Anotam, porém, Fiori et al. (2004), que as primeiras experiências de integração da classe subalterna ao sistema financeiro, ainda que singularmente, foram iniciadas pelos banqueiros italianos que realizaram um movimento em direção à população. Asseveram Fiori et al. (2004) que esses banqueiros faziam operações junto à população em mercados livres, atendendo as necessidades tanto de pequenos proprietários de terras e comerciantes quanto de aristocratas e altos funcionários da Igreja e do Estado.

De fato, esses banqueiros pareciam atender a um público mais amplo, porém não alcançavam a população pobre e, mesmo que o movimento em direção à população representasse, efetivamente, a participação destes, no planejamento das estratégias por eles postas em prática, já que o caráter econômico era meramente acumulativo, os pobres não eram vistos como público que contribuía para o crescimento econômico. É inegável, entretanto, que essa prática seja considerada o marco da história do uso de processos educativos para promover o acesso dos pobres ao microcrédito produtivo e orientado.

Rocha e Mello (2004), em seu livro *o Desafio das Microfinanças*, fazem uma coletânea de textos que resguardam a história do surgimento das primeiras experiências de microcrédito, incluindo, operacionalmente, o caráter educativo para acesso da população pobre: o mercado financeiro informal – o crédito informal³⁹ e as poupanças voluntárias informais⁴⁰. Pelo fato de representar um segmento populacional de risco para a economia, o acesso dos pobres ao crédito deveria resguardar o uso de métodos que ousassem conter

39 Inclui, o crédito do comércio varejista, comerciantes ambulantes informais, crédito ao fornecedor, agiotas (*moneylenders*), crédito de empregados, empréstimos de amigos e parentes.

40 Inclui os clubes de poupança – Roscas – formados por grupos de indivíduos que se unem para criar seus mecanismos de serviços financeiros. É um dos mecanismos mais antigos de serviços financeiros. Os registros, segundo os autores, retratam o século XIV no Japão, dentre outros países. Posteriormente, as Ascas, no final onde as pessoas formam grupos para poupar, obter crédito e também como opção para remunerar seu capital, e o coletor de poupança – indivíduo que guarda a poupança de outros, mediante o pagamento de uma taxa por esse serviço.

a inadimplência, mesmo que não figurasse uma estratégia educativa⁴¹ como nos dias atuais.

A literatura não apresenta sustentação clara sobre o papel desempenhado pelo sistema financeiro informal no que se refere a contribuir historicamente, sobre como as propostas de microcrédito produtivo orientado foram operacionalizadas utilizando a educação como meio. Comparando, porém, as diversas metodologias criadas ao longo dos tempos, além da adesão do caráter participativo, a maioria delas ostenta a educação nas experiências trabalhadas desde o século XIV, como é o caso das Roscas. O uso de processos educativos como meio de facilitar o acesso ao microcrédito produtivo orientado, segundo Silva e Gois (2007), tem origem nas dificuldades enfrentadas tanto pelo público potencial como pelas instituições fomentadoras. Remonta, pois, à Antiguidade, o que vai validar as concepções tratadas por Fiori et al. (2004), quando explicitam o mercado de crédito informal como possível precursor do surgimento de propostas com caráter educacional. Para esses autores, muitas experiências antecederam as formas metodológicas atuais de se promover o acesso ao microcrédito produtivo orientado, dentre as quais citam que diversas instituições de caridade da Inglaterra,

[...] nos séculos XV e XVII, realizavam empréstimos para jovens que ingressavam no ramo do comércio. Dois terços dos fundos de caridade realizavam créditos a taxa zero de juros, e os fundos que cobravam taxas de crédito positivas exigiam que fossem pagas para organizações de caridade locais. [...] O *Iris Loan Fund System*, sistema criado na Irlanda no século XVIII por Dean Jonathan Swift, oferecia pequenos créditos para agricultores sem garantias reais. [...] As cooperativas de crédito, estabelecidas na Alemanha e depois em países da Europa, América do Norte e países em desenvolvimento. [...] Nas décadas de 1950 e 1980, países em desenvolvimento instituíram a oferta de crédito subsidiado por instituições estatais, com ênfase ao meio rural, para reduzir a

41A inserção do segmento pobre da população no sistema de crédito até meados dos anos 1970 foi adotada pelos bancos como prerrogativa exigida pelos governos que assumiam parte dos “prejuízos” relacionados à sustentabilidade da carteira. É somente depois desse período que as estratégias trabalhadas vão agregar a educação.

pobreza. Nos anos de 1970 surgiram as instituições de microcrédito na Ásia e na América Latina [...] as instituições de microcrédito adotam garantias alternativas a exemplo os grupos solidários. (SILVA; GOIS, 2007, p. 15-17; grifo dos autores).

A adoção de métodos, como grupos solidários⁴², pagamentos periódicos⁴³, empréstimos consecutivos em valores cada vez maiores, de acordo com a pontualidade do pagamento e a personalização dos serviços por meio da atuação de agentes de crédito, podem ser considerados como métodos e técnicas que precederam a criação de instituições especializadas em microcrédito produtivo realizando operações com aparato educacional. Para Silva e Gois (2007), todavia, o que vai demarcar a evolução dos processos metodológicos voltados à promoção do acesso ao microcrédito produtivo orientado é a combinação dos diversos fatores ora citados.

Os autores reforçam a ideia de que o conjunto de aspectos metodológicos citados

[...] foi adotado em processos de tentativa e erro. Como muitas experiências tiveram êxito em realizar créditos com altas taxas de retorno dos recursos emprestados, o conjunto mereceu ampla divulgação. [...] esses aspectos distinguem o microcrédito produtivo orientado de outras estratégias de concessão de crédito. Entretanto, há algumas experiências de microcrédito produtivo orientado que guardam significativas diferenças entre si. Dentre muitas outras se destacam na literatura: a) contratos individuais; b) grupos solidários e c) bancos comunitários. (SILVA; GOIS, 2007, p. 19).

Pelo percurso histórico, o papel da educação, ostentado para promover o acesso ao microcrédito produtivo, parece suscitar

42 Segundo os autores citados, é formado por tomadores que voluntariamente se corresponsabilizam pelos créditos. Essa metodologia vai possibilitar que pessoas com pouco ou nenhum patrimônio possam acessar o crédito.

43 Conforme os autores já citados, determinados pelo início do pagamento logo após a concessão do crédito, diferentemente dos contratos nos quais a devolução do capital é feita de uma vez, ao final. Segundo eles, essa inovação metodológica vai facilitar o acompanhamento pelo próprio grupo solidário e o controle do grupo e dos indivíduos pela instituição, o que resulta em altas taxas de devolução dos créditos.

procedimentos dinâmicos que contribuem para o aparecimento de “novos modelos” de metodologias, permitindo a grupos ou pessoas de baixa renda intervirem no “jogo” de determinado ambiente socioeconômico.

Fiori et al. (2004) destacam o *Grameen Bank de Bangladesh*, o Projeto *UNO* e o *Bank Rakyat Indonésia* (BRI) como as experiências precursoras para alavancar a educação nas propostas de acesso ao microcrédito produtivo orientado, combinando métodos, procedimentos e técnicas de várias outras experiências, como opções inovadoras de inserção sociolaboral dos pobres.

Os autores acima citados, explicam que a busca incessante para reverter à situação de pobreza instiga, progressivamente, o desenvolvimento de novas metodologias ou, ainda, o aperfeiçoamento das já existentes. De posse das colocações dos autores e em conversa com os gestores da Ande, foi socializado o fato de que, além de trabalharem com a metodologia de banco comunitário, a busca incessante pelo aperfeiçoamento dos processos educativos, no intuito de elevar a inserção do público potencial, é constante, como, por exemplo, no momento dos trabalhos de campo, segundo a gestora da Ande entrevistada, encontrava-se em fase de experimentação uma metodologia designada de Redes GOLD⁴⁴.

Não vamos tecer considerações sobre as “novas” metodologias que vão surgindo na contemporaneidade. De certa forma, durante a realização deste estudo, assim como a Redes GOLD, outras estratégias metodológicas deverão ser criadas ou recriadas, o que reforça a importância da educação na execução de programas, projetos e ações para a camada social que, destituída do direito ao trabalho, veem nesse tipo de alternativa a possibilidade de reverter sua situação social.

44 Grupos de Oportunidades Locais de Desenvolvimento – uma metodologia que envolve vários parceiros estratégicos institucionais e, além da promoção da oferta de microcrédito produtivo, vincula ações de desenvolvimento social, motivando e orientando os sujeitos envolvidos a intervir no controle social das políticas públicas e no processo de desenvolvimento local.

As informações coletadas em Silva (2005), bem como os argumentos de autores como Silva e Gois (2007) e Fiori et al. (2004) evidenciaram que são os métodos educacionais, utilizados pelas experiências de microfinanças, um dos meios pelos quais podem “facilitar” a oferta de pequenos empréstimos para a população desprovida do acesso ao sistema financeiro tradicional tanto no que concerne à inserção sociolaboral quanto a impulsionar o consumo e a inclusão financeira e, portanto, aproximar a oferta da demanda.

As várias metodologias disseminadas no intuito de proporcionar o acesso ao microcrédito produtivo instigam ao debate teórico e prático sobre que papel assume a educação na implantação de políticas públicas, muito embora uma situação ainda tratada por poucos estudiosos e pesquisadores. Resgata, dentre outros fatores, a necessidade da introdução de processos educativos e a orientação sistemática do agente de crédito, além de possibilitar que as operações de crédito sejam realizadas pautadas nas concepções da economia solidária. Na compreensão do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE),

[...] o microcrédito produtivo orientado é o crédito concedido para o atendimento das necessidades financeiras de pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte, utilizando metodologia baseada no relacionamento direto com os empreendedores no local onde é executada a atividade econômica, [...] o atendimento ao empreendedor deve ser feito por pessoas treinadas para efetuar o levantamento socioeconômico e prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, [...] visando ao seu melhor aproveitamento e aplicação, bem como ao crescimento e sustentabilidade da atividade econômica [...] (Programa Nacional do Microcrédito Produtivo Orientado (PNMPO). (BRASIL, 2010).

A insistência em vincular a educação para “prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, visando ao seu melhor aproveitamento e aplicação (do microcrédito), bem como ao crescimento e sustentabilidade da atividade econômica”, retratada pelo MTE, parece evidenciar o caráter educativo com o intuito de evitar a inadimplência e a gestão do negócio, ou seja, a ênfase é

dada ao financeiro. Conforme indicam os achados do documento de dissertação. (SILVA, 2005), ficou evidente que a maioria das instituições pesquisadas – governamental e não-governamental – utilizam a educação para promover o acesso ao crédito, essencialmente, como forma de evitar a inadimplência.

Essa visão fragmentada sobre a educação, quando se busca ofertar microcrédito produtivo orientado, parece ser um dos fatores que contribuem para que as microfinanças, especialmente o microcrédito produtivo, não alcancem o público para o qual foram traçadas, muito embora estas sejam de grande contribuição como instrumento de desenvolvimento local e social.

Além do mais, o fato de cada instituição apresentar metodologias próprias sugere contribuir para que, de um lado, muitas vezes, o público potencial não seja alcançado e, de outro, que o público atingido contribua para elevar os índices de inadimplência, dificultando a ampliação da carteira de crédito da instituição e ainda a mudança desejada nas condições de vida dos sujeitos.

Os resultados apontados também foram claros ao confirmar que há um diferencial no caso das ONGs que assumem a educação não somente como meio de colaborar para o retorno dos recursos emprestados. Para essas instituições, os procedimentos educacionais utilizados figuram não apenas como forma de reverter a inadimplência mas, principalmente, de inserir os sujeitos no processo social, ou seja, investem na possibilidade de politização dos sujeitos, objetivando intervir no controle social e, conseqüentemente, no desenvolvimento local; uma proposta metodológica que não está pautada unicamente nos resultados financeiros, mas na possibilidade da formação social destes. (SILVA, 2010).

Quando buscamos, nesta tese, desvendar o caráter educativo da oferta de microcrédito produtivo orientado, quando utiliza o banco comunitário como instrumento de acesso aos pobres, a realidade não foi diferente. As três instituições identificadas, como instituições

que atuam no Ceará, utilizando o instrumento banco comunitário para promover o acesso ao crédito, investem na possibilidade de “empoderamento”.

A proposta do Crediamigo do BNB, por exemplo, parece assumir a educação para “empoderar” os sujeitos a fim de se apropriarem da metodologia de banco comunitário, como meio de garantir o retorno financeiro. Já a proposta do Instituto Palmas sugere que a educação, além de contribuir para o retorno financeiro almejado, visa a colaborar para que os sujeitos possam intervir na organização comunitária e, conseqüentemente, no desenvolvimento local.

Em verdade, a forma como cada segmento institucional faz uso da estratégia de sensibilização e capacitação⁴⁵, por exemplo, analisada no decorrer da pesquisa de mestrado (SILVA, 2005), chamou a atenção para dois pressupostos: o primeiro referia-se a uma visão tradicionalista⁴⁶ de educação sem, no entanto, preocupar-se com os efeitos gerados para o sujeito, que, destituído dos direitos sociais, não conseguia enxergar na educação a possibilidade de mudança – retratada por Freire (2005) como educação bancária. O segundo, uma visão transformadora⁴⁷, contrapondo-se a uma prática de educação alienante, reacionária e, por conseguinte, uma ação que tende a despertar nos sujeitos a vontade de participar, de fazer parte dos processos de mudança social e, portanto, do seu desenvolvimento.

45 No primeiro momento, o público potencial é levado a participar de reuniões e oficinas de sensibilização sobre como deve se dar a apropriação do crédito, explicitando, nessas reuniões, os direitos e deveres destes e, em momento posterior, é ofertado um curso de “educação empreendedora”, cujo objetivo principal é oferecer conhecimentos técnicos sobre a gestão do negócio.

46 Os indivíduos recebem conteúdos prontos, não são considerados sujeitos do processo, mas “depósitos” de conhecimentos que devem ser assimilados, unicamente, como forma de garantir que os objetivos planejados por quem repassa os conteúdos sejam alcançados.

47 Ao contrário da visão tradicionalista, o indivíduo é sujeito do processo e a interação com os conhecimentos se processa na relação educando e educador, ambos com possibilidades de aprender um com o outro. E, conforme retratava Freire (2005), sugere a leitura crítica do mundo em que vivemos para que possamos intervir sobre ele.

Dessa forma, a educação é apresentada, na oferta de microcrédito produtivo orientado, sob duas ópticas: uma forma tradicional de “repassar” os conhecimentos, reduzindo os sujeitos a meros depósitos de conhecimentos; e uma forma transformadora, chamando-os a assumir seu papel no processo de aprendizagem, refletindo criticamente a realidade em que vivem; instigando e estimulando-os a se envolverem nas redes de relações para encaixar a transformação social almejada. (SILVA, 2005).

Outro resultado apresentado em Silva (2005) constatou que, quando as ONGs utilizam metodologias pautadas na educação popular e nos pressupostos da economia solidária, apresentam melhores resultados no que se refere à politização dos sujeitos, mas apresentam, igualmente, desafios às instituições governamentais quanto ao elevado índice de inadimplência, sugerindo que outras vertentes como as questões culturais, por exemplo, devam ser consideradas quando o microcrédito é utilizado para contribuir com a inserção sociolaboral.

Quanto à politização, é possível afirmar que o sujeito, ao interagir e se inserir na realidade em que vive, compreende como funcionam as relações sociais. Estas foram produzidas historicamente pelas relações entre os homens, intermediados pelo ambiente em que vivem, exigindo deles a consciência do seu lugar social e, por assim dizer, sua intervenção para que os processos de mudança e transformação social ocorram. Conforme Freire (2005 p. 19), isso “representa a consciência de si mesmo e também do mundo”.

A realidade dos projetos de desenvolvimento mostra que um dos elementos da educação dos espaços não-escolares de aprendizagem, dos quais os indivíduos se utilizam para conhecer a realidade em que se encontram, é a experiência. Em geral, conforme revisão da literatura, o microcrédito produtivo orientado é ofertado sob o amparo de métodos e técnicas educativas que valorizam elementos do saber da realidade cotidiana dos sujeitos, agregado ao saber científico, numa interação de troca em que os conhecimentos, ao serem assimilados, são

modificados, como é o caso da promoção de oferta de microcrédito utilizando o instrumento bancos comunitários.

Vários programas, projetos e ações sociais, no Brasil contemporâneo, são desenvolvidos utilizando-se como procedimento educacional de aprendizagem a experiência. Geralmente, não utilizam a escola formal como espaço propício para alcançar os objetivos almejados, mas a rua, a casa, a sala na comunidade e até o espaço sombreado da copa das árvores – os espaços não-escolares de aprendizagem. Não é somente a estrutura física que vai caracterizar o aprendizado pela experiência, mas, principalmente, os métodos educacionais, consoante Dewey (1959), Freire (2003), Gohn (2010) e Libaneo (1984).

Para Dewey (1959), a experiência não se caracteriza como um atributo meramente humano, mas eleva-se à ação constante de todos os corpos (homem e natureza, por exemplo), numa relação recíproca, modificando permanentemente a realidade. Desse modo, a experiência

[...] é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. [...] Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmo, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade. [...] não é em si mesma cognitiva, mas que pode ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possuía. (DEWEY, 1959, p. 2-3).

Hart apud Dewey (1959) atribui três tipos de experiências fundamentais quando se trata da existência humana: a) a experiência que carregamos e que, muitas vezes, sequer temos noção de que a temos – é fenômeno do mundo orgânico (quando, por exemplo, o bebê, ao nascer, apresenta situações que demonstram sentir sede, fome, dor etc.); b) as experiências refletidas, que, levadas ao nosso conhecimento à apresentação consciente, estimulam a reflexão, a análise e a indagação – levam ao aparecimento da inteligência; e c) a experiência pela qual os indivíduos anseiam e buscam, sem mesmo

conhecê-la, mas pressente e até adivinha – está para além da nossa experiência. Todas as experiências, graças à linguagem e a comunicação, formam a experiência humana.

É essa experiência humana que

[...] fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis que nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar. Suprir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência. [...] Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos. (DEWEY, 1959, p. 7).

Concordamos com o autor quando, ao analisar as experiências de bancos comunitários no Ceará, vemos que o desenvolvimento dos grupos, seguramente, representou uma experiência e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da experiência inteligente, incitando reflexões sobre o sentido da educação em projetos que utilizam o microcrédito produtivo orientado como meio de inserção financeira e sociolaboral.

Dewey (1959) revela que a experiência atribui significado à vida quando eleva os conhecimentos e, conseqüentemente, sublima espiritualmente o indivíduo quando olhado sob o prisma da educação, visto que tem a finalidade de qualificar a experiência pela inteligência. A educação, dessa forma, se apresenta como “processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso habilita-se a melhor dirigir o curso das experiências futuras”. (DEWEY, 1959, p. 8).

Na opinião de Freire (2007), a experiência deve ser assimilada como prática transformadora da realidade social em que se encontra o sujeito. Como um processo essencialmente humano, os indivíduos podem realizar a modificação de si e do mundo, simultaneamente, quando suas ações captam a realidade; esta é expressa por meio da linguagem e da comunicação, portanto, implica sentido à existência humana.

Arendt (1995) contribui sobre a importância de atribuir sentido à vida. Para ela, é importante vincular a ação educativa com a vida, visto que os indivíduos são seres condicionados; tudo aquilo com que eles entram em contato se torna imediatamente uma condição da sua existência e, o sendo, torna-se parte da condição humana. Dessa forma, o tipo de educação deve, conforme a ponderação da autora, designar o tipo de homem e, por conseguinte, assinalar o modo de participar do cidadão no contexto social em que se encontra ancorado.

Voltando-se às colocações de Dewey (1959) sobre a experiência e sua vinculação com a educação, ele revela que a experiência educativa nada mais é do que a “experiência inteligente” em que o pensamento atua de forma reflexiva, percebendo relações e continuidades antes não-assimiladas. Dessa forma, ajuíza o autor, a educação se expressa “como fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constituem o característico mais particular da vida humana [...] eu me educo através das minhas experiências vividas inteligentemente”. (DEWEY, 1959, p. 8).

Os aspectos explicitados pelo autor sobre como se expressa a educação na vida retratam que a educação é fim e meio, da mesma forma que o significado de viver justifica o modo e as escolhas de como se busca viver. O aprender pela experiência exprime a instrução e a educação da própria experiência em constante reelaboração. A educação, definida como noticia Dewey (1959), não pode ser confundida com um processo de preparação que se insere em determinado contexto da vida humana. Igualmente, independentemente da geração (criança, jovem, adulto, idoso) em que se encontra o indivíduo, todos participam ou podem participar do caráter educativo que assumem suas experiências, instituindo-se à educação um lugar natural na vida humana. Quando a educação se sobressai como necessidade da vida social, já que esta somente se perpetua por intermédio da educação, a experiência, para J. Dewey

(1959), revela a continuidade e a possibilidade de os grupos sociais não retornarem à condição de primitivos. Expressa o autor a noção de que

[...] isso é intuitivo, quando consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, idéias, linguagens, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. Mas não é só isso. A sociedade, não somente assegura a sua continuidade por transmissão, mediante comunicação, como a sua própria existência se traduz em transmissão e em comunicação. (DEWEY, 1959, p. 11).

Vida social, portanto, para Dewey (1959), não se resume a estruturas físicas ou identificações afins entre os indivíduos, mas, necessariamente, à consciência e à compreensão comum, bem como, à participação inteligente nas ações do coletivo, que só pode ser efetuada pela comunicação e pela troca mútua de informações. Em seu sentido ingênuo, diz o autor, sociedade é basicamente comunicação e mútua participação. Comunicar-se não deixa de ser um ato educativo e, o sendo, a relação entre comunicador e receptor de certa forma contribui para a transformação das experiências vivenciadas, tendo em vista que quem recebe a comunicação tem uma nova experiência, a qual, provavelmente, vai transformar sua natureza e, em contrapartida, quem comunica se modifica, no esforço de formular a própria experiência. Há, para tanto, a troca mútua, o dar e o receber instigando que toda relação social, quando vivida e participada, é educativa para ambas as partes.

Assim, exprime o autor que a vida social,

[...] pois não somente exige, para se perpetuar, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas experiências, por uma perpétua reeducação. (DEWEY, 1959, p. 12).

Consoante Freire (2007), o ensinar e o aprender na perspectiva de John Dewey são as razões pelas quais se justifica a possibilidade de transformação da realidade. Refletem a ampliação das dimensões do conhecimento até então não-assimilado e, mais, o papel dado aos agentes envolvidos no processo da comunicação, que, para Freire, assumem o papel de educadores e educandos mesmo em processos educativos formalizados ou indiretos.

Dewey (1959) fala sobre a educação indireta como sendo a educação decorrente do próprio curso da vida coletiva e a educação formal atribuída ao papel desempenhado pelas escolas, ou seja, uma educação instituída para fornecer as bases que a vida, diretamente, não pode abarcar. Vem daí, reflete o autor, idealiza uma educação que não é tida como imperativo social, mas identificada como instrução parcial sobre assuntos remotos.

Pelas colocações de Dewey (1959), a educação expressa pelas escolas constitui a educação formal e a educação indireta, aquela recebida diretamente da vida, absorvida pelas experiências sociais. Reforça o autor a noção de que é relevante manter o equilíbrio entre os dois tipos de educação. Em concordância com as acepções do autor, acreditamos que a educação deve fornecer os conteúdos teóricos, relacionando-os à vida cotidiana do sujeito e da sua realidade social para que, de posse dessa experiência, possa intervir e assim modificá-las. Com efeito, à medida que a educação é resultado dessa interação, não é possível haver atividade educativa sem direcionamento e, menos ainda, a constituição de sujeitos críticos.

A formação da consciência crítica é expressa, segundo Freire (2003), pela atividade educativa programada para o exercício da formação. Sem ela, do contrário, não pode haver elevação dos estados de consciência.

Dewey corrobora, enfatizando que o

[...] verdadeiro meio de direção ou controle social das atividades dos educandos é a sua participação com outras pessoas em atividades

comuns, cujo sentido e finalidade eles adotem plenamente. Só desse modo, além de ganhar um ajustamento físico com o ambiente – o que pode ser obtido pela direção compulsória – o educando se adapta integralmente à situação, porque compreende e aceita o sentido comum que tem a sua resposta. (DEWEY, 1959, p. 24).

Nesse sentido, ratificamos as concepções dos autores de que todo ato educativo é social, reflete a participação e a conquista nos modos do agir para o bem comum. Na verdade, nada se ensina e nem se aprende senão pela compreensão ou utilização comum, como defendido por Dewey (1959) e Freire (2003). De fato, a capacidade de aprender ou de reter, pela experiência, alguma coisa é inerente aos atos humanos. Aprender, nesse caso, revela-se uma função permanente do organismo, pois é a atividade que atribui ao indivíduo sua capacidade de crescimento, permitindo que a educação se processe indefinidamente, pois prevalece por toda a vida.

Nas palavras de Dewey (1959, p. 31), “o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar”. [Complementando, dizemos, independentemente, se o aprender se perpetua na escola formal ou nos espaços não-escolares de aprendizagem].

A educação foi até esse momento evidenciada como possibilidade de “ajustamento social” na vida da população pobre, vinculando-a à proposta de inserção financeira e sociolaboral em consonância com a oferta de microcrédito produtivo orientado. Compreendemos que tal elaboração textual expressa a possibilidade de contribuir para, no decorrer da análise da unidade de pesquisa, refletir sobre como a educação vai-se conformando na formação dos sujeitos.

No capítulo que se segue, procuramos apresentar o que é o instrumento bancos comunitários sob a óptica de autores nacionais e internacionais, enfatizando a experiência do Ceará e o caráter educativo, bem como explorando a história da Ande, instituição apoiadora do Banco Revelação, unidade de análise da pesquisa.

CAPÍTULO 3

BANCOS COMUNITÁRIOS: SIGNIFICAÇÕES CONCEITUAIS, A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ E SEU CARÁTER EDUCATIVO

“Una de las herramientas más eficaces hasta ahora en la lucha contra la pobreza, bancos comunales, si es manejado con principios y valores humanos, posibilita a la persona y principalmente a las mujeres a recuperar la dignidad y salir de la pobreza en base a su propio esfuerzo y voluntad”.

(Jorge Delgado)

Ao sugerirmos a qualquer indivíduo simbolizar o que considera ser um banco comunitário, possivelmente, o primeiro pensamento é relacioná-lo à realização de transações financeiras formalizadas, como depósitos, saques, poupança e outros. Araújo (2009) sugere quebrar essa linha de pensamento quando expressa que, diferentemente de um banco convencional, onde o que está em jogo são a concentração de renda e o lucro, e não os indivíduos, em um banco comunitário, as relações sociais são conduzidas por um conjunto de ações que envolvem redes de trocas materiais e imateriais. Reforça a autora que, em um banco comunitário,

[...] diferentemente de um banco convencional, as relações sociais são guiadas pela “mão invisível” da solidariedade, reciprocidade e confiança. A relação econômica é permeada por um circuito de princípios e preceitos. O simbólico hibridiza-se com o material, ou

seja, as prestações se deslocam para outras fronteiras de inserção: social, cultural e religioso. A vida econômica encontra-se baseada em interesses comuns, participam de uma vida comum. É uma relação em que todos vivem o “nós” e o “nós” vivem em todos. (ARAÚJO, 2009, p. 120).

Buitrago (2007) assegura que um banco comunitário, além de contribuir na consolidação de laços coletivamente compartilhados entre os sujeitos envolvidos, o conhecimento e a confiança mútua entre os integrantes potenciais serão de grande importância para sua sustentabilidade. Já Leandro (2009) afirma que os bancos comunitários se destacam pela concessão de pequenos créditos a prazos curtos, visto que o beneficiário potencial do crédito deve aprender com o empréstimo como definir as necessidades e fundamentos da sua atividade produtiva.

Obviamente, o diferencial do instrumento bancos comunitários em relação aos bancos oficiais é bem expressivo ante as colocações de Araújo (2009). Isto colabora, de certa forma, para os pressupostos que deverão ser considerados para defini-los e ainda para o caráter educativo que perdura na oferta de microcrédito produtivo quando utiliza o banco comunitário, já que, conforme asseverado por Leandro (2009), existe claramente uma educação imbutida dentro de um contexto que se expressa como possibilidade de amenizar a situação de pobreza e desemprego.

A epígrafe deste capítulo remonta ao pensamento de um dos autores estudados, ao se referir às ideias de como deve ser utilmente empregado o instrumento bancos comunitários. Em conformidade com a opinião de Leandro (2009), implicitamente, traz a concepção da educação, enfatizando que não deve ser qualquer educação para se alcançarem os objetivos pretendidos.

Neto Segundo e Magalhães (2003) entendem que bancos comunitários, além de contribuírem com o processo de desenvolvimento local, elevam as possibilidades de desenvolvimento social, ressaltando uma nova concepção econômica, integrando as classes menos

abastadas no setor financeiro, no caso, a socioeconomia solidária⁴⁸, e não representam unicamente uma metodologia para acesso ao microcrédito mas uma estratégia de intervenção social que agrega vários serviços, inclusive o microcrédito em prol do desenvolvimento da organização comunitária.

Rodrigues (2010) corrobora, reforçando a ideia de que os bancos comunitários, sem nenhum exagero, segundo estudos apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado em janeiro de 2010, podem promover a inclusão bancária de cerca de 40% dos brasileiros que estão fora do setor, anunciando que quase a metade da população brasileira gostaria de estar inserida no sistema bancário, pois representa mais que uma metodologia de acesso ao microcrédito.

Para Silva e Gois (2007), bancos comunitários figuram na atualidade como uma das formas que mais se aproximam de atender o público para o qual o microcrédito produtivo orientado foi traçado: os pobres. Apresentam, inclusive, alcance diferenciado em relação à quantidade do público a ser atingido. Referem-se a processos metodológicos com concepções pautadas nas experiências internacionais, como o *Grameen Bank* em *Bangladesh*.

Delgado (2009, p. 2; tradução nossa) evidencia que os *bancos comunales*, como são conhecidos, atualmente, no mundo inteiro,

[...] não são apenas um produto creditício, mas uma metodologia e um programa integral de desenvolvimento sustentável onde estão incluídas várias ações: crédito, capacitação, facilitação, saúde, desenvolvimento espiritual e autoestima. Somente com estes componentes se pode assegurar o êxito.

48 Não existe, na literatura, um consenso sobre o uso da expressão. Desse modo, alguns autores utilizam economia solidária, economia popular, economia de comunhão, socioeconomia solidária para expressar o mesmo significado. Para Mance (2004), a socioeconomia solidária atribui valor às ações de consumo, comercialização, produção e serviços em que se defendem as formas de participação coletiva, autogestão, democracia, equidade, cooperação, autossustentação, promoção do desenvolvimento humano, responsabilidade social e preservação ecológica.

De acordo com as concepções apresentadas pelos autores, podem-se definir bancos comunitários de duas maneiras: 1) como uma metodologia e 2) como uma forma de intervenção no aspecto social, além, de prever o acesso e inclusão financeira, embora, aparentemente, apresente similaridades quanto à forma de intervenção.

Segundo Leandro (2009), o instrumento bancos comunitários como metodologia surge da experiência do Professor Yunus⁴⁹, precursor do *Grameen Bank*. Por essa concepção começaram a surgir, em todo o mundo, bancos comunitários que, além de combinarem o conjunto de métodos trabalhados por outras metodologias, como, por exemplo, os Grupos Solidários⁵⁰, Pagamentos Periódicos⁵¹, Empréstimos Consecutivos em valores cada vez maiores, de acordo com a pontualidade do pagamento personalizado, e a Personalização dos Serviços, por meio da atuação de agentes de crédito, agregaram outros processos dinâmicos amparados⁵², especialmente, pela realidade econômica e social da população-alvo potencial.

Os bancos comunitários, como metodologia, parecem surgir na sociedade mundializada há mais de 30 anos, como instrumento que pode alavancar o acesso dos pobres ao microcrédito, já que a experiência de referência é o *Grameen Bank*, que surgiu em 1974,

49 O professor Muhammad Yunus, em 1974, reuniu um comitê formado por professores e alunos interessados em estudar os problemas do desenvolvimento econômico rural e começou a emprestar pequenos valores a empreendedores informais. O Programa de Crédito do Grameen Bank voltava-se às famílias rurais que não tinham posse de terra, preferencialmente, mulheres, chefes de família. Este foi crescendo lenta e solidamente, atingindo elevado crescimento da carteira. Passou por várias crises, no que se refere à sua sustentabilidade, porém é referência no mundo inteiro, bem como sua metodologia de ação.

50 Segundo Silva e Gois (2007), são formados por tomadores que, voluntariamente, se corresponsabilizam pelos créditos, possibilitando que pessoas com pouco ou nenhum patrimônio possam acessar o microcrédito.

51 Para os mesmos autores, são determinados pelo início de pagamento logo após a concessão do crédito, diferentemente dos contratos nos quais a devolução do capital é feita de uma vez ao final. É uma inovação que, segundo Silva e Góis (2007), vai facilitar o acompanhamento, pelo próprio grupo solidário, e o controle do grupo e dos indivíduos, pelas instituições, o que resulta em altas taxas de devolução dos créditos.

52 Como a questão da solidariedade, cooperação mútua, participação e outros.

conforme asseverado por Leandro (2009), especialmente quando o microcrédito é direcionado para reverter a situação de pobreza e desemprego, utilizando processos educativos que podem contribuir com a emancipação humana.

Nessa linha de pensamento, autores como Araújo (2009), Buitrago (2007), Cabrera, Jiménez e Lopez (2009), Delgado (2009), Leandro (2009), Silva e Gois (2007), Valdivia (2004) e Visão Mundial (2002), dentre outros, reforçam a importância do instrumento bancos comunitários como metodologia de acesso do microcrédito aos pobres. Sobre quem seriam seus precursores, o Guia Microfinanceiro Sensível ao Gênero (2002), desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), e Valdívía (2004) citam como sendo a Finca a instituição precursora da metodologia de bancos comunitários. Essa informação ajuda a entender que não há um consenso sobre a origem do instrumento bancos comunitários como metodologia, ao menos na literatura estudada. Valdívía (2004, p. 4; tradução nossa) reforça sua posição, explicitando que

[...] a metodologia foi desenhada no início dos anos oitenta na Bolívia por John Hatch, Rupert Scofield e Aquiles Lanao. Em 1984, Hatch criou a FINCA Internacional para expandir os bancos comunitários por toda a América Latina. Desde então a metodologia tem sido adaptada em vários países, tendo como referência os processos mediados nos anos noventa. A metodologia de bancos comunitários vem sendo aplicada em 28 países incluindo América, Ásia e África.

Silva e Gois (2007) explicam que, independentemente de quem sejam seus precursores, o instrumento bancos comunitários, como metodologia que promove o acesso dos pobres ao microcrédito, projeta-se além da inserção destes no sistema financeiro formal e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, na organização de uma sociedade mais justa, mais igual e solidária, já que busca, dentre outros aspectos, elevar o potencial humano.

Destarte, a definição sobre bancos comunitários, de Silva e Gois (2007, p. 21-27), se apresenta como sendo,

[...] a formação de um grupo de pessoas autos-selecionadas, fiadores mútuos, que se reúnem para poupar, solicitar empréstimos, pagar as parcelas e atuar como um canal de distribuição de serviços para a comunidade, visando o desenvolvimento pessoal, familiar, empresarial e comunitário. [...] Trazem consigo a educação dos clientes para o crédito e tornam o acesso aos serviços financeiros menos arriscados para os tomadores, ao evitar que se endividem além de sua capacidade.

Buitrago (2007), ao descrever os bancos comunitários como processo metodológico, ilustra-os como sendo legitimizados a partir de várias etapas⁵³ e, principalmente, são formados por grupos de no mínimo 15 e no máximo 25 pessoas que estão iniciando uma pequena atividade produtiva e que necessitam do microcrédito para desenvolvê-la.

A Visão Mundial define Banco Comunitário como

[...] uma organização informal, formada por até 25 pessoas que possuem pequenas atividades econômicas, que se unem para acesso ao crédito com o objetivo de fomentar e fortalecer seus empreendimentos, promovendo o desenvolvimento local através de um processo educativo que visa desencadear melhorias na qualidade de vida da comunidade. Os membros do banco comunitário são solidários na garantia do pagamento das parcelas de financiamento, adquirido junto a uma instituição financeira, que pode ser uma ONG, uma associação, cooperativa etc. Um banco comunitário promove o desenvolvimento das comunidades onde se encontram os seus membros. (VISÃO MUNDIAL, 2002, p. 12).

Na definição internacional, Cabrera, Jimenez e Lopez (2009, p. 1; tradução nossa) divulgam que bancos comunitários nada mais são do que

53 As etapas para implantação de um banco, segundo Buitrago: identificação do mercado potencial; realização de reuniões para divulgar a metodologia; formação dos grupos; surgimento dos primeiros subgrupos; capacitação dos grupos formados; elaboração do plano de ação; elaboração do acordo de convivência; solicitação do crédito; análise de viabilidade econômica; autorização do empréstimo; acompanhamento; e cobrança e reuniões periódicas do banco formado.

[...] organizações de crédito e poupança formadas por grupos de 10 a 50 membros. Estes grupos geralmente são mulheres que estão associadas para autogerenciar um sistema de microcrédito, poupança e apoio mútuo. Os membros do grupo administram o sistema e garantem os empréstimos entre si.

Refere-se, segundo Cabrera, Jimènez e Lopéz (2009), a uma metodologia de crédito que não visa ao lucro, mas à organização de grupos para concessão de empréstimo autogerenciada. Observamos que há um diferencial entre o número mínimo e máximo na composição de um banco comunitário, entre o que é defendido por Buitrago (2007) e Cabrera, Jimènez e Lopéz (2009); todavia, a noção da formação de grupo informal é evidente para ambas as concepções apresentadas. Esse diferencial quantitativo pode representar mudanças na forma de orientar os grupos no processo de formação, já que, pela lógica quantitativa, parece ser mais facilmente tolerado trabalhar com um grupo de 25 pessoas do que um de 50 integrantes.

Na concepção de Buitrago (2007), trabalhar com grupos de 25 pessoas, além de facilitar o acompanhamento, pode contribuir para o controle da gestão, já que esta é autogestionária e, como um banco comunitário é sustentado sobre três grandes linhas, exige dos indivíduos potencialmente envolvidos a apreensão da metodologia.

Pela nossa aproximação com os autores que discutem o instrumento bancos comunitários como metodologia, pudemos perceber que há um diferencial apenas no quantitativo, quando direcionado à formação dos grupos; todavia, os processos metodológicos são semelhantes ao defendido por Buitrago (2009), quando apresenta as três grandes linhas de intervenção em forma de pilares de sustentação de um banco, bem como na definição de regras e critérios. A Figura 1 representa os pilares de um banco comunitário, conforme defendido por Buitrago (2007).



Figura 1 – Pilares dos Bancos Comunitários Entendidos como Metodologia de Intervenção

Fonte: Buitrago (2007).

Pela definição atribuída por Buitrago (2007), bem como pelos pilares de sustentação apresentados na figura, bancos comunitários parecem formar uma teia grupal, que determina compromissos e relações mútuas entre os indivíduos. Confirma a adequação ao conceito trabalhado por Cabrera, Jiménez e López (2009), que, além de trazer as concepções defendidas por Buitrago (2007), acrescenta serem as mulheres o público potencial prioritário. Não concebem uma estrutura formal, ou seja, com registro no cadastro de pessoas jurídicas, parecendo assentir ao procedimento de uma estrutura administrativa para dirimir orientações sistemáticas no processo da gestão do grupo. De acordo com Buitrago (2007), a estrutura administrativa é composta de uma Junta Diretiva, com presidente, secretário e tesoureiro, assim como seus respectivos suplentes são deliberados pela Assembleia Geral, instância máxima de decisão do grupo.

As definições apresentadas por Buitrago (2007), Cabrera, Jiménez e López (2009) e Silva e Góis (2007), pelo que parece, representam os pilares de sustentação dos bancos comunitários desenvolvidos como metodologia e o enfoque financeiro, aparentemente, se sobressai

na proposta, mesmo com estratégias organizativas e educacionais que buscam valorizar a ação humana, talvez por não explicitarem a concepção econômica que sustenta a proposta.

Outra definição para o instrumento bancos comunitários é apresentada por Neto Segundo e Magalhães (2003), revelando-os como sendo estratégias de intervenção social (grifo nosso) que prestam serviços financeiros baseados na socioeconomia solidária. Apresentam natureza associativa e cooperativa, com objetivos especialmente voltados para gerar trabalho e renda para as comunidades mais carentes. Referem-se a um sistema econômico comunitário que conta com uma linha de microcrédito alternativo para produtores e consumidores, utilizando instrumentos de consumo próprio (cartão de crédito e moeda social circulante⁵⁴) e alternativas de comercialização (feiras solidárias), promovendo a geração de trabalho, ocupação e renda da localidade e a organização comunitária. Foi desenvolvido pelo Instituto Palmas de Desenvolvimento e Socioeconomia Solidária (Instituto Palmas) com base na experiência do banco Palmas⁵⁵.

De acordo com Neto Segundo e Magalhães (2003), os bancos comunitários parecem servir como instrumento de acesso ao microcrédito produtivo e se propõem a atuar com crédito para consumo, além de, aparentemente, apresentarem uma concepção econômica clara – pautada na socioeconomia solidária. Para esses autores, os bancos comunitários, na perspectiva da socioeconomia solidária, apresentam-se com características diferenciadas, além de favorecerem o microcrédito com preceitos relacionados às finanças solidárias⁵⁶, revelando constituição de um banco que:

54 É uma moeda complementar ao real (R\$), criada pelo banco comunitário de desenvolvimento, com o objetivo de fazer com que o dinheiro circule localmente, aumentando a riqueza circulante da comunidade, gerando trabalho e renda local.

55 Primeiro banco criado e fomentado pela Associação dos Moradores do Conjunto Palmeiras (Asmoconp), utilizado como referência pelo Instituto Palmas na multiplicação de novos bancos estilo BCDs. Maiores informações consultar o site: <www.bancopalmas.org.br>.

56 Trata-se da afirmação de uma finalidade de aplicação ética do dinheiro na direção de projetos articulando, por exemplo, um trabalho de luta contra a exclusão, de preservação

[...] é a própria comunidade quem decide criar o banco, tornando-se gestora e proprietária do mesmo; atuam sempre com duas linhas de crédito: uma em reais (R\$) e outra em moeda social circulante; suas linhas de crédito estimulam a criação de uma rede local de produção e consumo, promovendo o desenvolvimento endógeno do território; apoiam os empreendimentos em suas estratégias de comercialização; atuam em território caracterizado por alto grau de exclusão, vulnerabilidade e desigualdade social; estão voltados sobretudo, aos beneficiários de programas assistenciais governamentais e de políticas compensatórias; e sua sustentabilidade, em curto prazo, funda-se na obtenção de subsídios justificados pela utilidade social de suas práticas. (NETO SEGUNDO; MAGALHÃES, 2003, p. 7).

Nesta perspectiva, os bancos comunitários devem contribuir para a promoção do desenvolvimento do território e são intitulados de Bancos Comunitários de Desenvolvimento (BCD). Devem articular os aspectos externos e internos com seus tomadores de crédito fomentando redes locais de produção e consumo fundamentadas em preceitos da socioeconomia solidária em seus diversos aspectos, como a implantação e fortalecimento de empreendimentos socioproductivos, de prestação de serviços e de apoio à comercialização, como mercearias, mercadinhos, feiras solidárias e lojas, motivando, desse modo, a organização de produtores e consumidores locais. (NETO SEGUNDO; MAGALHÃES, 2003).

Para Neto Segundo e Magalhães (2003), os BCDs são consolidados

[...] no interior das estruturas de organizações de caráter comunitário (como associações, fóruns e conselhos) ou outro tipo de iniciativa da sociedade civil que estejam inseridas na comunidade (sindicatos, ONG's, igrejas). Seu funcionamento supõe, portanto, a constituição de uma equipe de coordenação executiva no seio da própria organização associativa. Sua gestão implica, desse modo, numa dimensão compartilhada, com forte componente de controle social local baseado em mecanismo de democracia direta. (NETO SEGUNDO; MAGALHÃES, 2006, p. 8).

ambiental, de ação cultural, de desenvolvimento local etc. [...] o desafio se coloca em termos de sua autonomia e da preservação do projeto inicial, em face das injunções do mercado e dos poderes públicos (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004, p. 121-124).

Conforme posicionamento de Neto Segundo e Magalhães (2003), fica subentendida a necessidade de espaço institucionalizado para que os BCDs sejam concebidos, fato confirmado em conversa com a liderança do banco Pajur, implantado pelo Instituto Palmas. Sua fala expressa que

os bancos comunitários do Instituto Palmas, para se concretizar tem de ter uma associação comunitária que queira. Isso é o mais difícil porque é a entidade que vai assumir tudo; ela tem de arcar com as consequências. O Instituto Palmas só empresta o dinheiro que precisa ser devolvido; dar a formação, tudo bem, mas também é bom porque, assim, a gente pode captar outras fontes de recursos, fazer projetos e ir funcionando sozinho... Não é fácil, mas é assim! (Depoimento do representante do banco PAJUR, 2010)⁵⁷. (Informação verbal).

Vale ressaltar que essa concepção de banco comunitário é especialmente brasileira, tendo em vista que foi pela experiência do Instituto Palmas, precursor da estratégia de bancos comunitários no Ceará, que surgiu, no Brasil, nos anos 1986, o primeiro Banco Comunitário de Desenvolvimento (BCD) – o Banco Palmas –, uma experiência que serve de referência para vários estados e municípios brasileiros e ainda em alguns países da América Latina e América do Sul, de acordo com o depoimento da liderança da Asmoconp em 2010.

Araújo (2009) confirma essa posição, ao explicar que o Banco Palmas é o maior expoente regional que atua no âmbito das redes e fóruns regionais e nacionais, cuja participação possibilitou a criação de bancos do tipo Palmas. Essa replicação do modelo, segundo a autora, expandiu-se também para a Venezuela e foi adotada pelo país como política pública de desenvolvimento.

Pelas definições, há uma expressiva diferença nas concepções de bancos comunitários, mesmo apresentando semelhantes significações no âmbito das propostas de intervenção social. Os BCDs parecem,

57 Os depoimentos foram integrados neste documento obedecendo à seguinte formatação: fonte Time New Roman, tamanho 10, espaçamento simples, recuo 2, com especificação do depoente e data.

portanto, configurar-se numa proposta de inserção social, cujo alvo prevê a formação social de sujeitos, já que alia a educação à oferta de microcrédito de modo a contribuir com a emancipação humana quando sugere um “novo” valor ao trabalho, uma “nova” forma de fazer economia e, em especial, um “novo” jeito de ser humano.

Pela realidade contemporânea do Brasil, as propostas de acesso ao microcrédito produtivo orientado, implantadas utilizando o instrumento bancos comunitários, estão assentadas numa sociedade sustentada em uma educação mais alienadora do que transformadora e, portanto, regulatória; um sistema econômico concentrador de renda e construtor de individualidades, onde o valor do trabalho privilegia quem detém o poder de “comprar” a mão de obra. Essa aparente contradição pode ser campo fértil de análise no que se refere a compreender a importância da educação, quando esta é utilizada para aproximar a relação entre oferta e demanda por microcrédito produtivo voltado à pobreza.

Como aditado, os bancos comunitários no Brasil surgem sob duas perspectivas: internacional e nacional. No âmbito internacional, *Grameen Bank* e *FINCA* parecem destacar-se como as experiências precursoras para alavancar as várias experiências existentes não só no Brasil mas em todo mundo. Nacionalmente, o Instituto Palmas, ao instituir os BCDs, em 1986, torna-se pioneiro na replicação da experiência no Brasil e em alguns países da América Latina e América do Sul.

Dentre as experiências internacionais com intervenção no Brasil, destacam-se, segundo Silva e Gois (2007), a *FINCA*, instituição sediada nos Estados Unidos e com filiais na América Latina, África, Leste europeu e Oriente Médio; *COMPARTAMO*, banco boliviano com atuação na América Latina; e a entidade alemã *ACCION* internacional⁵⁸. A atuação destas instituições no Brasil se configura para disseminar a metodologia

58 Organização privada sem fins lucrativos, apoiada pelo Banco Mundial, com a missão de oferecer apoio técnico e financeiro aos povos e disseminar a metodologia de bancos em vários países.

de bancos comunitários de modo a contribuir para o avanço da oferta de microcrédito produtivo orientado, propondo parceria junto às instituições brasileiras para contratação destinada ao uso e usufruto da metodologia, desde que respeitados os direitos autorais.

Leandro (2009) garante que a metodologia de bancos comunitários já vinha sendo implantada em vários países a mais de 30 anos, desde a experiência do *Grameen Bank*, em Bangladesh. Nesse período, segundo o autor, o programa de microcrédito do Banco *COMPARTAMO* já contratava operações com *bancas comunais*⁵⁹; desse modo, a ação de implantação da metodologia de bancos comunitários no Brasil seria adaptá-la à realidade do nosso país.

Pelos estudos realizados, a literatura não apresenta dados numéricos concretos quanto ao número de bancos comunitários existentes no Brasil pautados nas concepções internacionais. Comprovam, entretanto, que são vários em número, mas criados por poucas instituições especializadas, já que, para sua implantação, exige-se a “compra” da metodologia. O Guia Microfinanceiro Sensível ao Gênero (2002), desenvolvido pela FAO, revela que, até 1994, existiam em todo o mundo 3.499 bancos comunitários, com 90.754 membros; uma projeção de mais de 15 anos de atraso, significando que esse número deve, na atualidade, ter triplicado ou mais pela relevância que toma o instrumento.

Este fato nos despertou a utilizar como referencial de análise o instrumento bancos comunitários como metodologia na concepção internacional; todavia, explorar a concepção de BCDs foi de relevância para evidenciar que outras propostas de caráter aparentemente “emancipatório” estão sendo disseminadas, o que poderá servir de fonte de novos estudos, já que trata de uma experiência meramente brasileira utilizada como referência em outros países.

Segundo informações coletadas no site do Banco Palmas,

59 Bancos comunitários.

existem 61 BCDs no Brasil, sendo 27 no Estado do Ceará e os demais espalhados pelos diversos estados brasileiros. Os dados não são reveladores, quanto à realidade brasileira, sobre o número de bancos comunitários e de instituições fomentadoras. Instigam a necessidade de mapeamento.

No Ceará, de acordo com Silva (2010), somente três instituições especialistas em microfinanças — o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), a Ande e o Instituto Palmas de Desenvolvimento e Socioeconomia Solidária (Instituto Palmas) — atuam com o instrumento bancos comunitários para promover o acesso ao microcrédito produtivo à população destituída do sistema financeiro formal. O BNB, com o Crediamigo Comunidade e a Ande, realiza operações de microcrédito produtivo orientado, utilizando bancos comunitários concebidos pelo Grameen Bank, *ACCION*, *FINCA* e *COMPARTAMO*, ou seja, a concepção internacional. O Instituto Palmas realiza suas operações de microcrédito a partir de concepções próprias sobre bancos comunitários, intitulados de Bancos Comunitários de Desenvolvimento (BCDs).

No Ceará, das 17 instituições⁶⁰, dentre públicas e privadas, que trabalham com microcrédito, incluindo o microcrédito produtivo e o microcrédito voltado ao consumo, somente nove promovem o acesso ao microcrédito produtivo, sendo seis com característica de bancos e três, de OSCIPs. Das instituições privadas, cinco são bancos, uma ONG e oito OSCIPs. Das instituições públicas, a que mais se sobressai na oferta do microcrédito produtivo orientado é o BNB, com o programa Crediamigo (SILVA, 2010). Veja Gráfico 2 a seguir.

60 Ande — Visão Mundial; Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT/Prorenda) — já desativado, mas incluído na lista para identificar sua situação; Fundação de Economia Solidária — (Fundesol/CDVHS); Cáritas Regional; Crediamigo do Banco do Nordeste; Fundação Caixa do Povo; Projeto a Força da Mulher do Ceará Periferia; Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo (Sete), na época de realização do mapeamento — Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS)/ Projeto Crédito Empreendedor; Banco do Brasil (BB) — com o Banco Popular do Povo; Bradesco; Caixa Econômica Federal (CEF), Itaú; Unibanco, ABN AMRO; Santander — hoje consolidado com o ABN AMRO; Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT) Sebrae/CE; Instituto Palmas de Desenvolvimento e Socioeconomia Solidária; Associação para o Desenvolvimento Co-Produzido (Adelco).

INSTITUIÇÕES QUE ATUAM COM MICROCRÉDITO NO CEARÁ

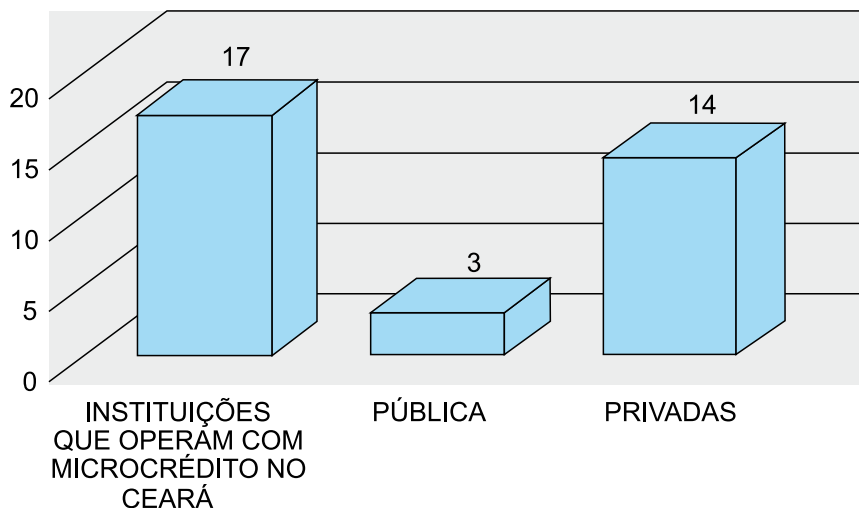


Gráfico 2 – Instituições de Microcrédito no Ceará

Fonte: Elaboração da autora, adaptado em Silva (2010).

As informações acima não refletem a realidade concreta sobre a quantidade de instituições que devem atuar com microcrédito no Ceará, haja vista a rápida evolução do sistema microfinanceiro, eclodindo novas instituições na contemporaneidade. Geralmente, são instituições que possuem outras linhas de crédito em sua carteira de serviços. Das nove instituições identificadas como operadoras de microcrédito produtivo, apenas três expressaram utilizar os bancos comunitários como instrumento de acesso ao microcrédito produtivo para os pobres.

Ao relacionar essa questão com o tipo de operações de crédito, conforme demonstrado no gráfico abaixo, algumas instituições são especialistas em oferecer microcrédito produtivo orientado e, dentre essas, somente três utilizam bancos comunitários como instrumento de acesso. Entre as instituições que oferecem microcrédito de consumo, nenhuma trabalha com metodologias específicas para acesso dos

pobres ao microcrédito produtivo. Em geral, utilizam *softwares* disponibilizados por bancos, mas promovem palestras sobre administração financeira para os seus clientes no sentido de qualificar a oferta.

CARACTERÍSTICAS DA OPERAÇÃO E USO DO INSTRUMENTO BANCOS COMUNITÁRIOS

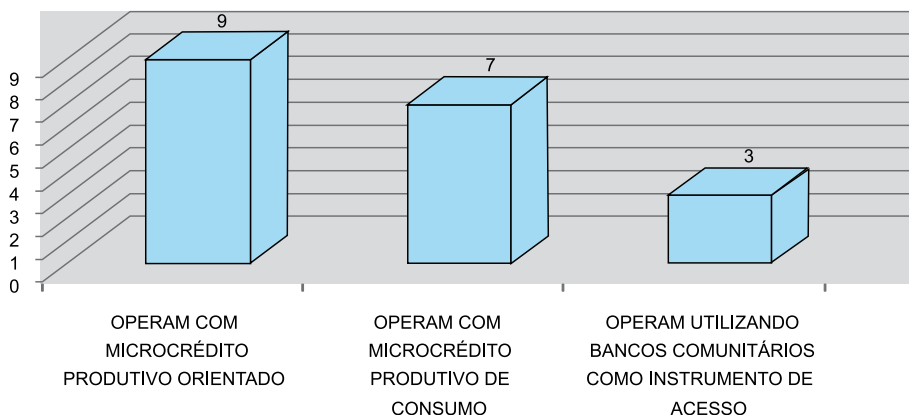


Gráfico 3 – Operação de Crédito

Fonte: Elaboração da autora, adaptado em Silva (2010).

Das três instituições que utilizam bancos comunitários como instrumentos de acesso ao microcrédito, uma pertence ao sistema bancário público – BNB (Crediamigo); das demais, duas são OSCIPs⁶¹ com características não-governamentais, no caso, o Instituto Palmas e a Ande (SILVA, 2010). Todas as instituições levantadas relataram iniciar suas intervenções com a população que não tem acesso ao sistema tradicional de crédito, denotando que o microcrédito é um serviço direcionado a essa categoria populacional. Revelaram o aval solidário⁶²

⁶¹ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, qualificada pela Lei 9.790, de 23/03/99.

⁶² É a garantia formada por avals recíprocos em operações de financiamento. Em microfinanças, consiste na reunião de um grupo de pessoas (geralmente 3 a 5) com pequenos negócios e necessidade de crédito e que, ao mesmo tempo, sejam amigas, vizinhas e confiem umas

como a principal metodologia. Das três instituições que ofertam microcrédito produtivo através do instrumento bancos comunitários, uma expressou que o aval solidário é um dos produtos de sua carteira de serviço direcionada ao público não-contemplado pelos bancos comunitários. (SILVA, 2010).

Quando questionados sobre o papel da educação, as três instituições pesquisadas divulgaram que o principal objetivo do aperfeiçoamento, ou adesão de novos processos educativos, é elevar a demanda potencial por microcrédito produtivo orientado. Pelas informações do representante do Instituto Palmas e da Ande (2010), por exemplo, é uma opção institucional abranger o público que fica à margem do sistema financeiro tradicional não somente para levá-lo a acessar o microcrédito produtivo, mas como meio de reverter a sua situação social. Reforçam que a educação deve ser vista como tão importante quanto o acesso ao microcrédito, à medida que o crédito não deve ser considerado o fim, mas o meio para inserir o público potencial no sistema financeiro e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, devendo, inclusive, possibilitar que este intervenha na sua realidade social.

Na perspectiva de Leandro (2009), o Crediamigo do BNB, quando utiliza o instrumento bancos comunitários, emprega a nomenclatura “Crediamigo Comunidade” para diferenciar-se dos demais produtos oferecidos. A instituição Ande reserva a nomenclatura “banco comunitário”, segundo relato da (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2010) para preservar a adoção do instrumento banco comunitário como metodologia de intervenção. Já o Instituto Palmas utiliza a terminologia Banco Comunitário de Desenvolvimento (BCD), que, conforme expressado pelo gestor, “se manifesta como uma evolução metodológica na forma de intervir socialmente, utilizando o instrumento bancos comunitários”.

nas outras, para satisfazer, solidariamente, a obrigação de um devedor, caso ele não o faça. (SERVIÇO DE APOIO..., 2001).

Todas as instituições parecem agregar questões específicas ao seu formato metodológico, que pode, de um lado, estar relacionado a situações internas no modo de intervir socialmente e, de outro, a uma concepção econômica, ou ainda ao cuidado com a realidade do público a ser atingido e à concepção educativa, significando que, no Ceará, bancos comunitários, como um dos instrumentos de acesso ao microcrédito produtivo, são disseminados e desenvolvidos por instituições microfinanceiras que apresentam peculiaridades quanto a sua institucionalidade, forma de gestão e capacidade operativa.

Há, portanto, diferenças entre as três experiências do Ceará, ao menos no que se refere à definição e uso do termo, assim como em relação aos resultados que se quer alcançar. O Instituto Palmas, por exemplo, utiliza a expressão Bancos Comunitários de Desenvolvimento (BCDs), parecendo focar a intervenção no desenvolvimento local e atuação em territórios e, para isso, utiliza estruturas formalizadas para conceber os BCDs; esclarece a importância de “capacitar” não só os indivíduos potenciais do banco, mas a própria comunidade, além de apresentar uma ideia clara, ao menos como proposta, sobre a concepção financeira trabalhada e aparentemente ter desenvolvido sua metodologia de BCD’s, embora com preceitos da metodologia de bancos disseminadas no Brasil, pelas instituições internacionais já anteriormente mencionadas.

O Crediamigo Comunidade, pelo fato de representar uma proposta amparada por um banco público, inclusive, de grande alcance social, parece apresentar vantagens de grande importância ao mercado financeiro, em relação às demais experiências estudadas. Não deixa evidenciada a concepção econômica trabalhada, o que pode configurar uma atuação que fortalece a cultura financeira e trabalhista vigente, confirmando que não é necessária a utilização ou criação de estruturas formalizadas para conceber os bancos. A Ande vai ao encontro das circunstâncias traçadas sobre o Crediamigo, com o diferencial de não ter uma estrutura de banco que a ampare.

Para garantir a funcionalidade, as três instituições carregam em comum, nas suas propostas: a) estruturar-se como OSCIPs, para garantir o alcance da demanda de microcrédito e o atendimento do público potencial; b) atender a um mesmo tipo de público – os pobres, embora com conotações que estratificam essa categoria; c) adotam a educação; d) convergir aparentemente para um mesmo pressuposto teórico, mesmo apresentando algumas diferenças no modelo operacional; e e) atribuir à participação dos indivíduos o fator mais importante para que o empoderamento esperado ocorresse, embora não deixem claro o significado de que tipo de empoderamento se alcançou – se individual ou coletivo.

Pelo exposto, fica evidente que o instrumento bancos comunitários, independentemente, se materializados como metodologia de acesso ao microcrédito ou como estratégia de desenvolvimento local, assume a educação como de grande relevância para que o microcrédito produtivo orientado seja pelo menos quantitativamente acessível aos pobres, embora pareça distinguir a educação como condição humana.

O ser humano é um ser social; sua existência se justifica na ação, exatamente, na relação com outros, no impulso de influenciar e ser influenciado pelo contexto de interações propiciadas pelo ambiente em que vive.

Desse modo, reflete Arendt (1995, p. 15; grifos da autora) a ação,

[...] única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da vida humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificada a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, existia ou venha a existir.

Vista sob o prisma do entendimento de Arendt (1995), a educação como ação política e, por assim dizer, como ato que se processa socialmente, independente dos tipos de objetos ou condições, vai de encontro às colocações de Dewey (1959, p. 15), pois, para ele, a educação significa “uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive”. Esse meio, diz Dewey (1959), revela as condições que podem requerer ou inibir as atividades característica do nosso organismo, e tais condições são determinantes para direcionar o processo educativo. Confirmam, portanto, a dependência sobre o tipo de objeto ou condição.

Arendt (1995) ao relacionar a ação como atividade política exercida entre os homens sem a mediação das coisas ou matéria, revela a condição humana como capacidade de agir, de iniciar algo novo, possibilitado pela natalidade. Não reflete a posição de Dewey (1959) sobre o que significa o ato educativo como ato político e meramente humano, mas ajunta valor à sua compreensão, já que, segundo a autora, tudo aquilo que adentra o mundo humano, seja espontaneamente seja pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana.

Sendo a educação um ato político que depende do esforço humano, seja na condição de educador ou educando, é social e, o sendo, é participação e uma conquista de um modo de agir comum. Nas palavras de Dewey (1995) e, provavelmente, interpretadas por Freire (2007), nada se aprende ou se ensina senão através da compreensão mútua que permite a reconstrução do imaginário, associada ao que este representa. O sentido das coisas e dos fatos é processado pela educação.

Assim, para Dewey (1995) e Freire (2007), o imaginário ultrapassa o sentido dado às palavras e à linguagem. Na prática, estas permitem, segundo os autores, sem dúvida nenhuma, resumir o sentido das coisas e dos fatos; todavia, não ampliam a visão do indivíduo sobre a possibilidade de relacionar, por exemplo, a expressão microfinanças

solidárias a compreender todos os outros aspectos afins e idênticos, que não estejam no alcance do seu conhecimento direto, senão pelo uso ou experiência e ainda pela interação com os seus iguais.

Contribuindo, Arendt (1995, p. 31) especifica as atividades humanas como sendo condicionadas pela experiência da ação, “pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode ser imaginada fora da sociedade dos homens”. Para essa autora, só a ação

[...] é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros. Esta relação especial entre a ação e a vida em comum parece justificar plenamente a antiga tradução do *zoon politikon* de Aristóteles como *animal socialis*, que já encontramos em Sêneca e que, até Tomás de Aquino, foi aceita como tradução sagrada: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (“o homem é, por natureza, político, isto é, social”). (ARENDR, p.31-32; grifos da autora).

Direcionando este debate à educação impingida em bancos comunitários, buscaremos abranger o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado a partir do entendimento de homem político e propulsor de relações sociais, segundo a concepção abordada por Arendt (1995) em contribuição aos pontos de vista ajuizados por Dewey (1959) e Freire (2007) sobre a educação, já que esta, na perspectiva da experiência de bancos comunitários, se traduz em intervir no labor (trabalho), como mecanismo possível de oferecer um novo sentido às relações microeconômicas, com embate na macroeconomia e, conseqüentemente, no modo de desenvolvimento da sociedade.

Sob a óptica da definição de bancos comunitários disseminada pelo *Grameen Bank* e, conseqüentemente, para as iniciativas que o adotaram como forma educativa de intervenção – como, por exemplo, o Projeto UNO; as experiências da *ACCION* em vários países da América Latina, inclusive, no Brasil; a experiência da *FINCA* e, mais recentemente, as experiências do BNB através do *Crediamigo* e da *Ande*,

dentre outras, bem como a definição difundida pelo Instituto Palmas –, a educação parece exprimir-se como capaz de “empoderar” os indivíduos para inserção social.

Segundo Romano e Antunes (2002, p.9), porém, “há nos enfoques práticos e ideológicos, uma considerável falta de clareza e até confusão sobre o significado do conceito de empoderamento⁶³”, pois as experiências recentes mostram que a expressão é usada como forma de cooptar, diluir e até distorcer o seu real significado.

Romano e Antunes (2002) revelam que um dos elementos centrais para enfrentar os limites da generalização na abordagem do “empoderamento” em projetos e ações desenvolvidos, especialmente, pelas ONGs, é entender, afinal, o que significa o termo “empoderamento”, principalmente quando utilizado para executar programas, projetos e ações de desenvolvimento que conjeturem contribuir para amenizar a situação de pobreza e desemprego.

Desse modo, enfatizam que não é sob a noção de qualquer poder que se enfrentam a pobreza e o desemprego. Para Romano e Antunes (2002, p. 113), não estamos falando

[...] em algo que se possa fazer pelas pessoas, mas algo que as pessoas têm de fazer por elas mesmas, ou seja, são as pessoas que se empoderam a si mesmas. Consideramos que esse processo tende a seguir um “caminho”, tendo como ponto de partida o empoderamento individual (pessoas e famílias) e crescendo no sentido do empoderamento coletivo (comunidades, movimentos, organizações da sociedade civil). Tem como objetivos a transformação das relações de poder e um maior nivelamento dos níveis de poder, originando maior equidade na sociedade.

63 A origem da expressão remonta à palavra inglesa *empowerment*, que significa “dar poder” a alguém para fazer algo. Porém, ao trabalhar o conceito neste estudo, recorremos à lógica defendida por Freire (2003), que diz que uma pessoa, instituição ou grupo podem ser considerados “empoderados”, quando “estes realizam por si mesmos as mudanças ou ações que os fazem evoluir e se fortalecer”.

A afirmação de Romano e Antunes (2002) concorre para que seja explicado como se prevê o “empoderamento” em cada definição abordada sobre bancos comunitários. Na concepção de metodologia, os bancos comunitários parecem assumir o “empoderamento” individual, pois não predeterminam uma educação com a intenção de envolver os indivíduos no controle social, haja vista relacionarem o desenvolvimento de sua visão crítica somente à realidade em que se encontram expostos no contexto de grupos – desenvolverem a capacidade de se apropriar dos conhecimentos para gerir o modo como estes contribuem para elevar o sistema financeiro e se inserirem na atividade sociolaboral. Entretanto, não é negada tal possibilidade.

Na definição desenvolvida pelo Instituto Palmas (Bancos Comunitários de Desenvolvimento), aparentemente, a educação, além de vislumbrar o “empoderamento” como benefício individual, sustenta a possibilidade de que ocorra o “empoderamento” coletivo, conforme retratado em Romano e Antunes (2002) e confirmado por Neto Segundo e Magalhães (2003, p. 16-22), quando noticiam os BCDs como

[...] escolas de formação onde se aprende a ser cidadão de forma ativa, criando o que se convencionou chamar de capital social, ou seja, gente organizada, opinando e decidindo sobre o futuro da comunidade. [...] Portanto, o mesmo esforço que fazemos para capacitar os operadores do banco comunitário (coordenador, caixa, gerente, analista de crédito), devemos fazer para capacitar a comunidade. É preciso que o BCD se preocupe em criar vários instrumentos de caráter educativo e popular (cartilhas, fotonovela, vídeo, cordel); promover campanhas; realizar oficinas nas escolas; e outras atividades voltadas para a capacitação da comunidade.

No que diz respeito a “capacitar os tomadores”, Silva e Gois (2007) explicam que a educação assume dois fundamentos: a) orientar os indivíduos potenciais a se apropriar da metodologia de bancos comunitários; e b) conscientizá-los para que estes interfiram no seu crescimento socioeconômico mediante o acesso ao microcrédito como possibilidade de inserção financeira e sociolaboral.

Para além dessa prerrogativa, Buitrago (2007) atribui à educação a possibilidade de considerar como compromisso social a participação, a conscientização e a solidariedade, que devem ser respeitadas e priorizadas no cotidiano do grupo.

As contribuições de Silva e Gois (2007) com as de Buitrago (2007) apresentam convergência às compreensões de educação emancipatória defendidas por Dewey (1959) e Freire (2007), quando estes valorizam a educação como processo que exige participação e conscientização e, ainda, a solidariedade como mecanismo inerente ao “empoderamento”.

Quando, porém, a educação implica desencadear o “empoderamento” individual, como assinalado em Romano e Antunes (2002), no caso do acesso ao microcrédito produtivo, como meio para inserir os pobres no sistema financeiro e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, pode contribuir para fragmentar o caráter dado ao “empoderamento” e ainda correr o risco de valorizar a educação unicamente para almejar os resultados financeiros, tendo em vista que a educação poderá advir precedida de um ato meramente mecânico, como resposta à sua inserção financeira e sociolaboral, figurando uma educação regulatória.

Para evitar erros de interpretação, a educação que se propõe ao “empoderamento” coletivo não é a mesma que a educação que se comporta em “empoderar” os indivíduos e seus familiares unicamente no sentido de torná-los capazes de se apropriar da metodologia e ainda interferir no seu crescimento econômico, como ação meramente mecânica. Para Freire (2007), o “empoderamento” coletivo corresponde a desenvolver nos educandos um pensar crítico sobre a realidade e, dessa forma, atribuir significado criador e recriador ao seu trabalho, fazendo-os agir como descobridores de um novo sentido em suas ações. A educação voltada a desenvolver “empoderamento” somente individual pode ser entendida como o equívoco educativo. Pode, segundo o mesmo autor, representar uma intervenção que utiliza

um conjunto de métodos e técnicas neutros para uma atuação que se procede em uma realidade que não é neutra.

Pelas reflexões abonadas por Dewey (1959) e Freire (2007), o tipo de educação pela qual se vislumbra o “empoderamento” coletivo reflete uma proposta de emancipação do indivíduo já que é tida como prática de liberdade. Sob essa perspectiva, o valor do trabalho pode tomar a dimensão humana defendida por Arruda (2006), quando o expressa como o modo de produção e reprodução da vida e a necessária colaboração do *Homo* com a natureza para garantir sua sobrevivência e bem-estar e não um *Homo* que, em confronto com a natureza, persegue sua sobrevivência.

A relevância da educação, para Arruda (2006), situa o trabalho como suficientemente digno para constituir um modo de vida autônomo e autenticamente humano em um sistema econômico humanizado, uma vez que os indivíduos podem vir a ser livres e independentes das necessidades e privações humanas, desde que estes, objetiva e plenamente, apreendam o seu “eu” como conjunto formado por uma diversidade de aspectos e dimensões. Para tanto, envolve um desafio, o de

[...] aprender a conhecer-me sempre mais plenamente, para maximizar o desenvolvimento dos meus potenciais e a qualidade da minha existência enquanto saúde física, vital, mental, psíquica e espiritual, enquanto equilíbrio dinâmico entre as várias partes e dimensões que me constituem, e enquanto relação que me gerou e o futuro que estou gerando. (ARRUDA, 2006, p. 43).

Arruda (2006) se refere a um projeto mais ampliado sobre a relevância da educação quando ajustada para difundir contribuições ao desenvolvimento da economia – empoderar-se individual e coletivamente. Ao sugerir a “*relação conosco próprio*”, expõe como desafios os diversos aspectos e dimensões que deverão ser considerados, mas se assimilados podem conferir outra perspectiva sobre o futuro do trabalho.

Portanto, se o sentido da educação utilizada em bancos comunitários afirma a constituição de indivíduos emancipados individual ou coletivamente, o trabalho pode assumir, de um lado, o papel de reafirmar o sistema capitalista e, de outro, uma nova configuração, já que o acesso ao microcrédito produtivo, além de contribuir para inserção financeira e sociolaboral, pode constituir movimento de contraposição à acepção do trabalho retratado pelo sistema capitalista – valorizado como mercadoria, prevalecendo relações individualistas e de acumulação – e, ainda, de outro jeito de fazer economia: a socioeconomia solidária.

O relatório da II Conferência Nacional de Economia Solidária (CONFERÊNCIA..., 2010, p. 11), realizado no mês de abril de 2010, em Brasília, concebe a educação pautada na economia solidária como

[...] uma “construção social”, que envolve uma diversidade de sujeitos e ações orientados para a promoção do desenvolvimento sustentável que considera as dimensões econômicas, ambiental, cultural e política. [...] reconhece o trabalho como princípio educativo na construção de conhecimentos e de outras relações sociais. Assim, as ações político-pedagógicas inovadoras, autogestionárias e solidárias são fundamentadas na perspectiva emancipatória de transformação dos sujeitos e da sociedade.

Vista sob o prisma das finanças solidárias, a educação deve estimular práticas econômicas que se consolidem de utilidade social, ecológica e comunitária, com efeito direto sobre a qualidade de vida das pessoas, e voltada para o desenvolvimento local. (CONFERÊNCIA..., 2010).

Para a Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica (2010), a educação com base em princípios da economia solidária se depara com o desafio de estabelecer um referencial teórico-metodológico próprio, visto que as estratégias de formação e assessoria técnica predominantes, nos dias atuais, são sobrecarregadas de conteúdos tecnicistas, apropriados aos processos educativos, direcionados para as organizações produtivas de base capitalista.

Destarte, o caráter educativo do microcrédito produtivo, quando utiliza os bancos comunitários como instrumentos de acesso, parece disseminar-se sob duas perspectivas: 1) uma ação educativa popular e não escolar difundida em espaços de participação, com perspectivas de mudanças na situação de pobreza e desemprego; e 2) um ato educativo que, além de ser arquitetado para contrair mudanças na vida dos indivíduos, suscita a intervenção destes no controle social e ainda sua participação na transformação social da economia e, como consequência, a ressignificação de alguns valores, em confronto com o novo que se incorpora, no caso, a economia solidária. Representa andar na contramão da história econômica e social do país, sustentando a quebra de paradigmas sociais e até educacionais.

De certa forma, sugere como foi relevante evidenciar a experiência do Ceará com bancos comunitários, para validar o sentido da educação na oferta de microcrédito produtivo orientado, pois reafirmou a necessidade de compreender como se confere, na prática, o sentido dado à educação e que será, enfaticamente, trabalhado no capítulo seguinte, que retrata a experiência do Banco Revelação, uma experiência difundida pela Ande em Fortaleza, no Estado do Ceará.

A história da Ande se iniciou no ano de 1995, com a criação do Programa de Desenvolvimento Econômico (PDE) pela Visão Mundial⁶⁴, cujo objetivo visou incrementar a renda das famílias nos seus projetos sociais por meio da concessão de microcrédito produtivo orientado.

64 A Visão Mundial (VM) é uma organização não-governamental (ONG), brasileira, membro da parceria internacional *World Vision International*, presente em mais de 90 países, onde desenvolve ações de desenvolvimento comunitário e de socorro em situações emergenciais em favor de mais 30 milhões de pessoas. No Brasil desde 1975, a Visão Mundial tem apoiado o desenvolvimento de projetos sociais em 20 estados através de convênios mantidos com organizações locais. Um dos princípios que norteia o trabalho da Visão Mundial é que a organização de uma comunidade e sua articulação com outras pode transformar a sua realidade. Esta entidade tem centro administrativo em Belo Horizonte/MG e seu centro de operações em Recife/PE, além de representações nos outros estados da região Nordeste e nos principais centros urbanos brasileiros, além da região Norte. A Visão Mundial promove e sustenta políticas de desenvolvimento transformador que abordam as causas radicais da pobreza, especialmente aquelas que atingem diretamente as crianças e as mulheres. (OIT, 2002).

Com a evolução dos projetos e as melhorias no processo de concessão do empréstimo, a Visão Mundial substituiu o PDE pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Microempreendimentos (Promicro)⁶⁵ em meados de 1998. (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2008).

O sucesso das operações de crédito da Visão Mundial culminou no encerramento das atividades do Promicro e criação da Ande, formalmente institucionalizada, em 2004, como uma ONG, qualificada como Osci, com o diferencial de atendimento especializado aos microempreendedores mais pobres, cujos negócios eram administrados por pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo. Sua atuação não se destina a oferecer unicamente microcrédito produtivo. (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2010). Além de oferecer suporte financeiro, fornece orientações sobre gestão de negócios a mais de 60.031 microempresários⁶⁶, localizados em oito estados brasileiros. Até o ano de 2009 atingiu 161 cidades e 85 municípios e conseguiu beneficiar 22.565 pessoas, por meio de 95 colaboradores que trabalham nas diversas etapas operacionais da metodologia de microcrédito produtivo orientado: grupos solidários e bancos comunitários, aumentando expressivamente sua carteira ativa, no ano de 2009, em 33%, ou seja, um investimento de R\$ 22.324.302,00 em relação aos anos anteriores. (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2009).

Segundo Relatório Anual da Agência de Desenvolvimento... (2009), é uma organização “irmã da Visão Mundial”. Embora independente, prioriza o atendimento ao público atendido pela Visão Mundial, significando uma parceria constante para avançar nos seus resultados, ao mesmo tempo que contribui na concessão dos impactos da Visão Mundial no que se refere a promover a justiça e combater a pobreza.

⁶⁵ Com a missão de favorecer o fortalecimento e desenvolvimento dos microempreendimentos integrantes dos segmentos economicamente marginalizados para a consolidação de uma economia justa, solidária e sustentável como estratégia de combate à pobreza. (OIT, 2002).

⁶⁶ Pessoas que possuem uma microempresa ou empresas de pequeno porte. (Lei 9.317/97 – Lei do Simples).

Não intervém socialmente; todavia, unicamente com o apoio da Visão Mundial, agrega como financiadores: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), dentre outros. E, como parceiros estratégicos: várias entidades comunitárias das localidades em que realiza as intervenções; todos os Programas de Desenvolvimento de Área (PDAs), ações estratégicas nas comunidades realizadas pela Visão Mundial; as quatro esferas de governo; dentre outros.

Pelas informações coletadas, a Ande se expressa como uma instituição estratégica, possível de responder a demanda em microcrédito, especialmente voltada para o público atendido pela Visão Mundial. Aparentemente, apresenta diferencial quando, mesmo agindo autonomamente, objetiva contribuir na luta pela pobreza e o desemprego em uma ação articulada com diversos parceiros e, especialmente, com a instituição que a criou – a Visão Mundial.

Semelhante ao Crediamigo Comunidade, os bancos comunitários criados pela Ande adotam, conforme já asseverado, pressupostos metodológicos desenvolvidos por instituições internacionais, embora adaptados à realidade do público atendido em cada país onde a metodologia vai sendo disseminada⁶⁷.

Para a Visão Mundial (2002) o objetivo da metodologia de bancos comunitários, primordialmente, potencializar pequenas atividades econômicas, capitalizando-as por meio do incentivo à poupança, gestão dos recursos próprios e à realização de processos educativos que promovam o desenvolvimento local, do negócio e das pessoas nele inseridas. Quando anuncia a que se refere o objetivo da metodologia de bancos comunitários, especifica claramente a intenção de desenvolver não apenas o empreendimento, mas também as pessoas que se integram aos grupos. Essa conciliação –

67 Segundo conversa com a gerente da Ande no Ceará, a metodologia de Bancos Comunitários já vinha sendo aplicada junto às comunidade trabalhadas pela Visão Mundial em outros países, antes da criação da Ande e, dependendo da realidade local, sofre algumas alterações na sua execução.

desenvolvimento do empreendimento e das pessoas envolvidas – deve, como consequência, gerar desenvolvimento da localidade e parece ser possibilitada pela educação.

Em geral, o acesso ao microcrédito produtivo orientado utilizando bancos comunitários é destinado primeiramente para pessoas de baixa renda que estejam desenvolvendo atividades econômicas simples, ou seja, que demandam poucos recursos; para comunidades onde existam pessoas com baixo acesso à educação e, por essa razão, não detêm acesso ao mundo do trabalho, mas que precisam passar por processos educativos que contribuam para a gestão do crédito e mudanças de comportamentos pessoais e comunitários. Em suma, para indivíduos que direcionam suas atividades econômicas para os setores da indústria, comércio e serviços que demandam pouco capital para sua operacionalização. As atividades são identificadas na realização de diagnóstico vocacional da localidade, ou pelas informações geradas pelos Programas de Desenvolvimento de Área (PDAs)⁶⁸ da Visão Mundial. O microcrédito produtivo orientado é liberado essencialmente para aquisição de mercadorias e matéria-prima, ou seja, para capital de giro, bem como para aquisição de máquinas e equipamentos (investimento fixo), ou ainda para as duas modalidades identificadas como linha de investimento misto. Deve, segundo a gerente da Ande no Ceará, atender às necessidades do solicitante em potencial e sua capacidade de endividamento. (VISÃO MUNDIAL, 2002).

De acordo com nossas percepções, a liberação do microcrédito produtivo orientado utilizando o instrumento bancos comunitários se consolida sob três modalidades de crédito: crédito para capital de giro, investimento fixo e ainda, investimento misto que abrange as duas modalidades de crédito em uma mesma linha. Para a liberação, a Ande

⁶⁸ São programas com intervenção social abrangente, sendo realizado o levantamento de todos os problemas, vocações e potencialidades de determinada comunidade; suas ações se desenvolvem partindo da necessidade detectada nas mais diversas áreas, como saúde, educação, trabalho, meio ambiente e outros.

se preocupa com a capacidade de endividamento e necessidade do solicitante, podendo significar uma estratégia de precaução a riscos, bem como um dos passos para educar os indivíduos sobre a solicitação e uso racional de recursos, quando estes são direcionados para gerar trabalho e renda; porém, como as demais instituições, a Ande especifica uma estrutura para formalização dos grupos: bancos comunitários.

Conforme a Visão Mundial (2002), a estrutura de um banco comunitário é constituída de Assembleia Geral – considerada a instância máxima; uma diretoria composta de representantes de cada grupo e dos sócios. Abaixo, a figura representativa, da configuração.

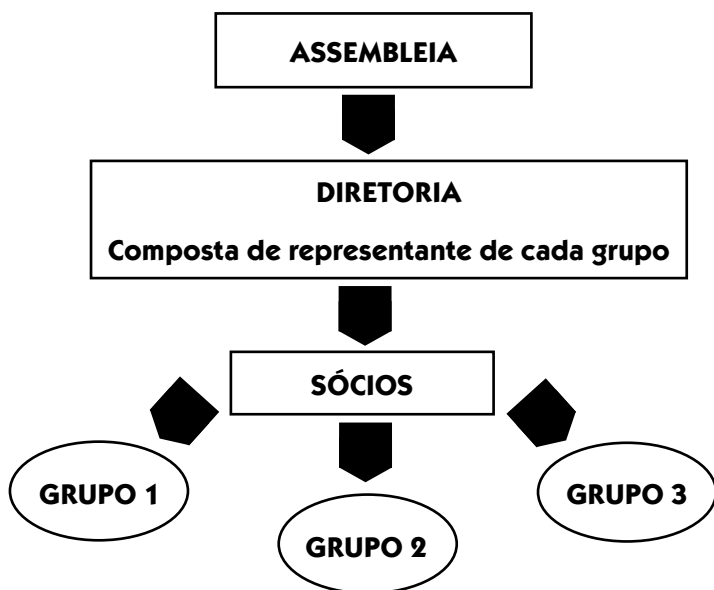


Figura 2 – Estrutura dos Bancos Comunitários da Ande

Fonte: Visão Mundial (2002), adaptada pela autora.

A Assembleia Geral é a autoridade máxima, constituída por todos os membros do banco comunitário, cadastrados e registrados em ata. Os integrantes assumem a responsabilidade de eleger e estruturar a diretoria, aprovar e reformular o Regulamento Interno, aprovar os requerimentos de crédito de cada membro, além de aprovar o financiamento total do grupo e estar ciente sobre o montante das arrecadações de pagamento e poupança do banco comunitário. Eleita pela Assembleia Geral, a diretoria é composta pelos integrantes do banco comunitário e tem o papel de coordenar as atividades do banco – reuniões, controle de arrecadação e poupança, controle de contas internas e externas –, além de representar o banco comunitário junto à instituição de crédito, no caso, a Ande. Os sócios são as pessoas que, pertencendo ao grupo banco comunitário, fazem parte da comunidade, solicitam crédito e participam como membros da Assembleia Geral. Desse modo, também assumem responsabilidades, tais como: participar pontualmente das reuniões, investir o recurso solicitado na atividade produtiva, cumprir com os prazos de pagamento e depósitos de poupança, cumprir as regras do Regimento Interno, participar em todas as atividades do banco comunitário e contribuir para que o ambiente do grupo banco comunitário seja harmonioso e cooperativo. (VISÃO MUNDIAL, 2002).

Reforça o Manual da Metodologia de Bancos Comunitários – Visão Mundial (2002) – que, para se consolidar um banco, a participação dos seguintes atores sociais é de fundamental importância: Assessor de Gerência, Agente de Crédito, Agente de Desenvolvimento Econômico (PDA), Comunidade Local e PDAs. Cada um assume papéis que vão qualificar a implantação da metodologia. O assessor de gerência da Ande promove a capacitação dos agentes de crédito, acompanha e supervisiona todas as etapas de implantação da metodologia e assiste a operacionalização, responsabilizando-se pela contínua e sistemática avaliação do processo. O agente de crédito realiza o diagnóstico da comunidade potencial, promove a mobilização da comunidade para criação do banco comunitário; divulga, capta, seleciona e acompanha os possíveis clientes dos

bancos comunitários; desempenha o papel de mediador do processo de formação e capacitação dos membros potenciais para criação do banco comunitário; atua na promoção do processo formativo da diretoria, no sentido de garantir a qualidade na utilização dos instrumentos (formulários e outros) de gestão do banco comunitário, orientando-os a

[...] fortalecer a segurança, compromisso e solidariedade do grupo; auxiliar e acompanhar as ações operacionalizadas pelo grupo no banco; elaborar projetos de análise de negócios; supervisionar o desembolso e pagamentos dos empréstimos; verificar controles financeiros; certificar-se do cumprimento das normas; responsabilizar-se pelo processo educativo dos sócios; facilitar as reuniões educativas; avaliar e registrar informações. (VISÃO MUNDIAL, 2002, p. 23).

O Agente de Desenvolvimento Econômico do PDA tem o papel de atuar, juntamente com o agente de crédito, no diagnóstico e mobilização da comunidade e no desenvolvimento dos procedimentos educativos dos membros do banco comunitário.

Os membros do banco comunitário devem, essencialmente, pertencer à comunidade local e desenvolver a pequena atividade econômica. Sua participação na implantação da metodologia é uma das condições mais importantes para que o banco seja viável. Além dessa participação inicial, deve gerenciar, direta ou indiretamente, as atividades do banco, participar da capacitação sobre a metodologia que ocorre no cotidiano do desenvolvimento do banco, participar das reuniões educativas e de pagamento, poupança e renovação; ademais, responsabilizar-se solidariamente uns pelos outros, na garantia dos pagamentos das parcelas do financiamento adquirido junto à Ande. (VISÃO MUNDIAL, 2002).

Para a fonte citada, o PDA local deve apoiar as atividades desenvolvidas pelo banco comunitário na comunidade, divulgando a metodologia e contribuindo na implantação do banco. Para o banco funcionar, enseja ainda duas contas, sendo uma constituída de capital interno e outra de capital externo.

A conta de capital Externo é tomada de uma instituição financeira, seus requisitos e critérios são definidos pela instituição financeira e só pode ser usada como capital produtivo. Já a conta de capital interno é composta por poupanças mobilizadas; receitas internas do banco comunitário; fluxo de capital externo (não obrigatoriamente). Pode ser para capital produtivo ou consumo, oferecidos a membros ou não membros (desde que avalizados pelo grupo) com critérios e requisitos definidos pelos membros do banco comunitário. (VISÃO MUNDIAL, 2002, p. 25).

Reforça a Visão Mundial (2002) a ideia de que a poupança tem o papel de suscitar compromisso, garantia colateral, risco compartilhado pelo grupo, no caso de inadimplência de algum membro, por exemplo. Neste sentido, caracteriza-se como um elemento agregador do grupo, pois propicia aproximação financeira, além de funcionar como segurança e possibilidade para gerar novas receitas ao grupo. Segundo a narrativa da tesoureira de um dos bancos criados pela Ande – Banco Revelação – é possível avaliar se o grupo vai bem, comparando a capacidade que tem cada pessoa de realizar a poupança. Vejamos na sua fala:

[...] assim, a poupança é uma coisa boa para nós, porque quando tem alguém com dificuldade para pagar, a gente tem isso para recorrer... Tem outra coisa: às vezes, tem gente aqui no grupo que poupa mais do que devia. Veja, era para nós depositar só 10% do valor do empréstimo; tem gente que deposita, às vezes, até mais de 20%, isso é bom porque para nós dá a entender que eles confiam na gente e quando a gente leva isso para a Ande, também é uma forma de aumentar nossas possibilidades de crédito. A gente podia usar esse recurso para outras coisas investir, mas não estamos maduros não. (Dona Lenilda – Tesoureira).

A Visão Mundial (2002) atribui aos empréstimos realizados pela instituição financeira considerar a sustentabilidade da carteira, contudo, os montantes iniciais devem ser pequenos e com pagamentos voltados à execução em curtos períodos. A instituição financeira apoiadora (no caso a Ande) deve pensar em fornecer crédito mediante estratégias que vislumbrem a disciplina de pagamento.

A recomendação da metodologia da Ande parece consistir no estabelecimento de regras e sanções visando a conscientizar os integrantes do banco comunitário de que estes, embora, constituam um grupo social, têm relações econômicas envolvidas. Todos estão obrigados a se comprometer em realizar a gestão dos recursos internos e externos, assegurando, desse modo, que haja crescimento das operações financeiras e a disciplina de desembolso dos empréstimos deve ser mantida de forma a proteger os membros do banco sobre possíveis endividamentos excessivos, ou ainda contra o abuso de pessoas pertencentes ou não ao banco.

Acrescenta que,

[...] para operacionalizar o crédito em um banco comunitário, quatro passos são de fundamental relevância: a Identificação de Grupos Solidários; Organização do Banco Comunitário; Capacitação do Banco Comunitário e Desembolso do Empréstimo. Os elementos-chaves que garantem a funcionalidade de um banco estão relacionados à solicitação e aprovação do empréstimo; a realização das reuniões e pagamentos semanais e ao serviço de crédito e poupança instituído e ao uso de vários instrumentos facilitadores. (VISÃO MUNDIAL, 2002, p. 28).

Pelas informações por nós coletadas em conversa com a gestora da Ande, no Ceará (2010), utilizam-se vários instrumentos e formulários⁶⁹ facilitadores da gestão do banco e da disseminação da metodologia na comunidade. A capacitação do grupo envolve conhecimentos relacionados a como aprender a calcular débito e requisitos de poupança, gestão e outros.

69 Formulário de cadastro individual banco comunitário; formulário de solicitação do crédito; formulário de registro de presença; formulário de registro de pagamentos e poupanças; formulário de registro interno de empréstimos do banco comunitário; formulário de informações gerais sobre os ciclos de empréstimos – agenda de sessões educativas e perfil; formulários de registro da contabilidade do banco comunitário; caderneta de poupança; relatório mensal de trabalho do agente de crédito; relatório mensal dos empréstimos e poupanças de bancos comunitários; relatório semanal da carteira em mora do banco comunitário; formulário de regulamentação do banco comunitário; regras de crédito para bancos comunitários; certificado de solidariedade; formulário de avaliação do agente de crédito, dentre outros.

A metodologia empregada pela Ande na oferta de microcrédito produtivo orientado para os pobres, no caso, o instrumento bancos comunitários, parece conceber como caráter educativo contribuir com o “empoderamento” dos indivíduos; todavia, da mesma forma como o Crediamigo Comunidade, não especifica a concepção econômica a que está pautada.

Neste capítulo, foi explorada teoricamente a definição de bancos comunitários, enfatizando a experiência do Ceará e seu caráter educativo, expressando a história da Ande como instituição apoiadora da unidade de análise. Evidenciar as definições de bancos comunitários, enfatizando a experiência do Ceará, fez-se de grande importância para nortear a análise que será realizada no capítulo seguinte, haja vista possibilitar a comparação entre a teoria estudada sobre bancos comunitários e o que se coletou sobre a prática do Banco Revelação.

CAPÍTULO 4

O SENTIDO DADO À EDUCAÇÃO E AO ACESSO AO MICROCRÉDITO PRODUTIVO ORIENTADO: A EXPERIÊNCIA DOS INTEGRANTES DO BANCO REVELAÇÃO E A RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS PARTICIPAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E SOLIDARIEDADE

“O pensamento não é senão um processo de abordar a experiência em situação total, ou seja, em face de problemas reais. Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento.”

(John Dewey)

Admitimos que, antes de compreender o sentido da educação à luz da experiência dos integrantes do Banco Revelação, precede adentrar seu lugar de origem, conhecer como se comportam os integrantes envolvidos na oferta e demanda por microcrédito produtivo orientado, entender como funciona o Banco Revelação e qual o sentido dado à educação, arraigados nos princípios norteadores da metodologia de banco comunitário trabalhada pela Ande, que pressupõe o alcance do “empoderamento”.

Em relação ao contexto geográfico em que se situa o Banco Revelação, serão destacados a participação comunitária e o crescimento econômico com o objetivo de entender se a educação e a oferta de microcrédito produtivo contribuem para o desenvolvimento do

bairro. Sobre os integrantes, será revelado quem são e qual o papel assumido por parte de cada um no que concerne à oferta e demanda do microcrédito produtivo.

Para conceber como funciona o Banco Revelação, exploramos o *modus operandi* propriamente dito, enfatizando a história, como foi criado, o papel de cada integrante no grupo e o papel da Ande. O sentido da educação será abordado considerando o modo de aprendizagem dos integrantes do Banco Revelação; como se apropriam; se multiplicam ou não os conhecimentos adquiridos; se conseguem perceber outras necessidades educacionais; que parâmetros são reveladores de “empoderamento”, dentre outros.

Enfatizamos a participação, conscientização e solidariedade, buscando perceber como se entrelaçam essas categorias, pressupondo que há um encadeamento lógico, e até “natural” para que seja possível ocorrer “empoderamento”. Revelamos como a participação, a conscientização e a solidariedade se concretizam na prática quando se utiliza o instrumento bancos comunitários como metodologia de acesso ao microcrédito produtivo.

4.1 – O lugar de origem do Banco Revelação: o contexto geográfico e suas peculiaridades

O Banco Revelação está situado no bairro Planalto Ayrton Senna, antigo Pantanal do bairro Prefeito José Walter, periferia de Fortaleza, no Estado do Ceará, conforme identificado pela linha negritada na Figura 3.

A Figura 3 demonstra que a cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, possui 117 bairros, divididos administrativamente em sete regionais. De acordo com os depoimentos das lideranças comunitárias, bem como de alguns membros do Banco Revelação, o bairro Prefeito José Walter congregava, além de ruas, várias comunidades, dentre elas o antigo Pantanal, hoje conhecido como bairro Planalto Ayrton Senna.



Figura 3 – Mapa de Bairros da Cidade de Fortaleza no Ceará

Fonte: (MAPA..., 2011).

Segundo os relatos das lideranças entrevistadas, os moradores do “Pantanal do José Walter” se sentiam discriminados em decorrência de os meios de comunicação associarem o nome Pantanal aos índices de violência que ocorriam na região. O estigma se popularizou quando, no ano de 1993, houve um crime bárbaro envolvendo três adolescentes, que ficou conhecido como a “Chacina do Pantanal”⁷⁰.

70 Conforme depoimentos, em novembro de 1993, um policial militar matou três adolescentes em uma comunidade vizinha ao Pantanal; no entanto, a mídia divulgou que o crime, conhecido como “Chacina do Pantanal”, tinha sido um episódio ocorrido naquele bairro, disseminando, na cidade, que o Pantanal era uma favela muito perigosa. Essa, segundo as falas, foi a primeira imagem divulgada pela mídia e que permanece viva até os dias de hoje, embora com menos intensidade.



Fotografia 1 – Grupo Banco Revelação

Crédito: Tomada pela autora, 2009.

*“Esse é o lugar.
Ah!, de que lugar estamos falando?
Do Pantanal,
quer dizer minha filha...
Bairro Ayrton Senna para desmistificar a violência (Risos),
É aqui que estamos. No José Walter,
E aqui aprendendo,
ensinando... , fizemos história!
Somos o Banco Revelação*

(Lenilda – tesoureira)

O Pantanal retrata uma ocupação de terra por pessoas que, em sua maioria, migraram do interior do Estado do Ceará e “sonhavam ter onde morar”. Várias manifestações sociais foram realizadas no sentido de obter melhorias para o bairro, como a “passeata da lamparina”, que

culminou no aparelhamento da energia; as manifestações relacionadas à educação, que contribuíram com a construção do Liceu Professor Domingos Brasileiro; as manifestações para a implantação da feira livre, hoje de grande extensão, que acolhe, além dos produtores locais, produtores de vários bairros e até de outros municípios do estado, dentre outros⁷¹.



Fotografia 2 – A Feira em Movimento

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

Pelas falas, tanto das lideranças como de todos os integrantes do Banco Revelação, bem como pelos registros fotográficos realizados

⁷¹ A esse respeito acessar no *Youtube* e assistir aos filmes proferidos pela TV Janela. ONG com mais de dez anos de atuação no bairro José Walter, especialmente no Pantanal, hoje Planalto Ayrton Senna, que vem divulgando a situação do bairro de modo a sensibilizar os governantes e a sociedade. Foram catalogados cerca de 40 microfilmes sobre a situação do bairro Ayrton Senna, só no *Youtube*.

durante as visitas, conforme a fotografia 2, a feira livre foi uma conquista dos moradores do antigo Pantanal. Esta feira acontece na rua principal do bairro Ayrton Senna e representa o maior evento que destaca os investimentos relacionados ao crescimento econômico. É uma feira de comércio e serviços que, além de estimular o crescimento do comércio local, aglutina empreendedores da cidade de Fortaleza e do restante do Estado do Ceará; ocorre todos os dias, sendo mais expressiva de sexta a domingo.



Fotografia 3 – A Feira Vista de Cima

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

Ouvindo o relato de vida e de resistência das lideranças e dos integrantes mais antigos do Banco Revelação sobre o Planalto Ayrton Senna, ficou visível o potencial que o poder local possui, mesmo em um contexto enraizado pela desigualdade social em que os grupos sociais

economicamente são subjugados. A presença da luta comunitária, no sentido de contribuir para a organização e desenvolvimento do bairro, é caracterizada pelos resultados das reivindicações, bem como pelo reconhecimento dado pelos meios de comunicação de massa, como é o caso da matéria noticiada por jornal local sobre o posicionamento das lideranças locais em relação à mudança do nome Pantanal para bairro “Ayrton Senna”.

O noticiado expressa os momentos de conflitos entre as lideranças, relatando que

[...] a associação do bairro defende que a mudança do nome do local significa a perda da identidade do Pantanal... a perda da identidade e da história foi justificada pelo enterro simbólico realizado pela União dos Moradores do Pantanal (UMP) em 19 de junho de 2003 durante os festejos, organizado pela Associação Comunitária para o Desenvolvimento Social (ACODEHS), pela oficialização do bairro Planalto Ayrton Senna através da Lei Municipal 8.699/2003. (PLANALTO..., 2003)

Em conformidade com a opinião dos integrantes da ONG TV Janela⁷², para as pessoas da ACODEHS, a mudança de nome era necessária e contribuía para que o estigma da violência fosse quebrado. Já para as pessoas da comunidade ligadas à UMP, a mudança representou a perda da identidade e a negação de uma história de lutas populares e que, pelo contrário, em vez de mudar o nome, dever-se-ia mudar a imagem do bairro através da luta pela implantação de políticas públicas.

Importante é retratar essa situação, pois revela que a educação parece assumir papel na organização comunitária; no entanto, apesar

72 Em 1999, surge, no bairro, o Instituto de Desenvolvimento Social (IDS), organização não-governamental (ONG) que desenvolve projetos sociais dentro da comunidade do Pantanal, como a rádio TV Janela, que surgiu em 2004, e capacita, por turma, 20 adolescentes do bairro, entre 15 e 17 anos, para a produção de material audiovisual sobre a própria comunidade. Cada turma produz, teoricamente, seis vídeos, que são exibidos em telão montado na rua e conseguem aglutinar cerca de 300 pessoas por exibição no bairro. (Informações proferidas pelo presidente da ADS em 14 de março de 2010).

de não ter sido objetivo do estudo, ao analisar o papel da educação sob esse prisma, pode representar um dos meios pelo qual o caráter educativo do microcrédito produtivo se expressa, já que os integrantes do Banco Revelação fazem parte do contexto retratado.

Para alguns dos integrantes, além de utilizar a feira como meio para comercializar seus produtos e serviços, participar das reivindicações do bairro fazia parte para que a situação local mudasse. Dona Fátima relata que foi uma das primeiras moradoras do bairro quando este era apenas terra e “armou sua barraca de lona”. Diz ela:

minha senhora, a senhora não sabe é de nada, isso aqui, aqui só era mato, e tinha muita gente ruim mesmo. A gente tinha muita perseverança. Meu marido era líder e puxava as discussões; eu já participava disso. Passava necessidade, com meus filhos, dormindo debaixo de lona; tinha lama e era muito violento aqui. A gente saía atrás do povo para mudar isso aqui. Foi meu marido quem puxou a passeata da lamparina; ele chamou as pessoas, saiu todo mundo com uma lamparina ou uma vela e aí, até que um dia, a luz chegou. Mas num foi fácil não! Hoje, eu não me envolvo, não tenho força, tô um pouco cansada; prefiro ajudar as pessoas através daqui do banco. Acho que aqui estou também ajudando. (Depoimento de Fátima – presidente do Banco Revelação, 2010). (Informação verbal).

O Banco Revelação chega ao bairro para contribuir com o desenvolvimento das pessoas, segundo dona Fátima. Para ela, tinha muita gente que queria mudar de vida, queria fazer diferente, mas não tinha como, não tinha recursos para investir.

Quando a Ande, que ainda não era Ande, era Promicro, e a gente tinha de pegar o dinheiro pela associação, chegou aqui no bairro, muita gente se beneficiou, muita gente cresceu aí a gente viu a coisa mudar, a gente viu outros bancos chegar por aqui: tem o Banco do Nordeste hoje com o Crediamigo; tem um outro aí, eu não sei direito, mas tem. Hoje, tem muita gente que se dá bem (risos) assim. Olha, era como eu e aí tá com uma lojinha, mesmo com dificuldade, né?” (Depoimento de Fátima – presidente do Banco Revelação, 2010). (Informação verbal).

Pelas declarações da presidente, percebemos que a organização comunitária parece ter sido uma condição necessária para que a comunidade conseguisse os direitos hoje adquiridos. As conquistas revelam conflitos não apenas entre a sociedade civil organizada e as esferas de governo, mas entre seus iguais e, ainda, homens e mulheres unidos pela vontade e necessidade de mudar sua condição social.

No que concerne à “entrada” da oferta de microcrédito produtivo, parece representar uma ferramenta propulsora para gerar trabalho e renda e, conseqüentemente, contribuir para que o crescimento econômico do bairro ocorresse. A fala da presidente sugere ter sido a Visão Mundial a primeira instituição a trabalhar com o microcrédito no bairro, todavia, outras instituições de crédito vão avançando à medida que o bairro vai crescendo economicamente.

Para a Ande, a oferta de microcrédito produtivo orientado, além de envolver os possíveis beneficiários potenciais, agrega uma equipe de técnicos internos (comitê de aprovação e análise) e externos (para acompanhamento dos bancos, no caso, o agente de crédito). Antes da metodologia de banco comunitário ser implantada, exigia o envolvimento da comunidade por meio de uma associação parceira da Visão Mundial, conforme será explanado a seguir.

4.2 – O Banco Revelação, a oferta de microcrédito produtivo orientado e os sujeitos envolvidos

A metodologia de banco comunitário executada pela Ande, conforme já mencionado, exige, para sua operacionalidade, o envolvimento de vários atores sociais. De um lado, a equipe técnica da IMF apoiadora e, de outro, os possíveis beneficiários do crédito. De acordo com a Visão Mundial (2002), a metodologia de banco comunitário é direcionada para setores da indústria, comércio e serviços, desde que se caracterizem como pequenas atividades econômicas que requeiram poucos recursos para seu funcionamento. As linhas de créditos são direcionadas para aquisição de mercadorias, capital de giro, investimentos fixos e investimento misto, obedecendo

à necessidade e à capacidade de pagamento do integrante potencial do banco.

Reforça a Visão Mundial (2002) que o desenvolvimento da metodologia exige a participação direta de um assessor de gerência, do agente de crédito, do agente de desenvolvimento econômico, da comunidade local e dos Programas de Desenvolvimento de Área (PDAs), cada um com atribuições específicas.

O assessor de gerência promove a capacitação dos agentes de crédito, acompanha e supervisiona todo o processo de implantação e operacionalização da metodologia na comunidade, além de ser o responsável direto pela avaliação contínua e sistemática do processo. Ao agente de crédito cabe realizar o diagnóstico na comunidade e promover a mobilização desta para criação do banco e, ainda, divulgar, captar, selecionar e acompanhar o banco criado, promovendo, para tanto, todo o processo de capacitação dos integrantes, além de avaliar e registrar todas as informações que representem resultados efetivos, repassando-as ao assessor de gerência. (VISÃO MUNDIAL, 2002).

O agente de desenvolvimento econômico realiza, juntamente com o agente de crédito, o diagnóstico e a mobilização da comunidade, bem como contribui no processo educativo dos integrantes do banco criado. Os PDAs concedem espaços físicos para realização das atividades do banco (as reuniões e outros eventos), assim como contribuem para a implantação da metodologia, divulgando e apoiando a Ande. Os integrantes potenciais de cada banco comunitário a ser criado devem pertencer à comunidade, possuir uma pequena atividade econômica, participar ativamente da implantação da metodologia, gerenciar as atividades do banco, participar das capacitações sobre a metodologia e das reuniões educativas, bem como se obrigarem, solidariamente, uns pelos outros na garantia dos pagamentos das parcelas do financiamento adquirido junto à IMF apoiadora – no caso a Ande. (VISÃO MUNDIAL, 2002).

Durante a realização das visitas de campo e participação em reuniões com o grupo Banco Revelação e com a equipe da Ande, foi observada a presença do agente de crédito e a participação da assessora de gerência na gestão e controle dos bancos. Pelo que se pode notar, a agente de crédito da Ande realiza o acompanhamento sistemático, executa as visitas domiciliares a novos integrantes potenciais, orienta os integrantes sobre a situação financeira do banco, fornece informações relacionadas à Ande, participa das reuniões de encerramento e de início de ciclos, além de contribuir na reflexão de conflitos no grupo e, caso necessário, decide sobre a entrada ou saída de integrantes.

Não presenciamos a atuação do agente de desenvolvimento econômico, muito menos de representantes dos PDAs. Indagados sobre essa questão, a agente de crédito da Ande, bem como a assessora de gerência explicaram que a interação do agente de desenvolvimento econômico somente acontecia quando o microcrédito era ofertado ainda como Promicro e o apoio dos PDAs continua desde que seja solicitado pelos integrantes do Banco Revelação. Revela a entrevistada que

[...] a metodologia de banco comunitário ajudou muito para que a gente simplificasse um pouco as coisas. Antes, a gente envolvia o agente de desenvolvimento econômico dos PDAs para atuar junto com o nosso agente de crédito. Com a implantação da metodologia de bancos comunitários, o agente de desenvolvimento econômico deixou de existir, os PDAs continuam sendo fortes parceiros, até porque a gente tem priorizado o público deles, pela parceria que temos com a Visão Mundial. A entidade comunitária parceira, no caso o Integrasol⁷³ aqui no bairro José Walter, tem uma sala sempre à disposição do grupo Banco Revelação para que eles façam suas atividades e até participem de alguma formação. É assim que funciona. (Depoimento da Assessora de Gerência – ANDE, 2009). (Informação verbal).

A oferta de microcrédito produtivo parece levar os integrantes do Banco Revelação a operar com autonomia. A “presença” de uma

73 Conselho de Integração Social – entidade comunitária local parceira da Visão Mundial.

entidade comunitária representa a infraestrutura para eventualidades, já que as atividades podem ser realizadas na casa de um dos integrantes. Para a representante do Integrasol, foi de grande relevância a mudança na forma de ofertar o microcrédito produtivo orientado, pois, antes, a entidade comunitária assumia grandes responsabilidades e até colocava em risco a relação com os parceiros. Segundo ela,

[...] no início, tudo era feito por aqui, no Integrasol. Aí, houve um problema de desvio que nem nós podia dar conta. A Visão Mundial veio fazer a auditoria e nós corremos o risco de, por causa disso, perder todos os projetos, perder o apoio da Visão Mundial. Nós não gostava de trabalhar com crédito não, nós não era uma associação especializada e aí a gente errava muito, mesmo sem saber que estava errando e aí a Visão Mundial entendeu isso... mudou a metodologia e tirou daqui; mas continuou a apoiar a gente, graças a Deus. Mas, assim, as reuniões e os eventos do banco a gente apoia até hoje. Eles podem se reunir aqui, tem uma sala para isso. Também fazemos a divulgação da metodologia para criar novos bancos... Melhorou muito nosso papel. (Depoimento da Liderança do Integrasol, 2010). (Informação verbal).

No que concerne a conflitos no grupo, o agente de crédito relatou que somente se envolve em última instância, quando o grupo não apresenta habilidade para refletir sozinho. Testemunha a entrevistada:

assim, a gente tenta não intervir; eles têm de se resolver. Às vezes os conflitos são bobagens e eles podem resolver sozinhos. No caso daquele que você presenciou, um pouco complicado, porque a D. Nádia já vinha causando problema a mais de quatro meses no grupo, não estava pagando direito, sempre tinha uma desculpa. O grupo estava ficando de saco cheio, mas a gente foi deixando eles resolverem. O solidário também tem limite né? Até que dá nisso, na saída dela. Nesse momento, não podemos ser contra o que o grupo decide; é uma perda, é ruim, mas é problemático permanecer. Todos estavam insatisfeitos. (Depoimento de Ione – Agente de Crédito da Ande). (Informação verbal).

Visivelmente, um dos conflitos se relaciona à questão financeira, principalmente quando os integrantes parecem não assumir grupalmente os compromissos e acordos determinados. A fala da

agente de crédito expõe que a solidariedade ostenta forte ligação com o grau de tolerância dos integrantes em relação à situação a que estão expostos, fato a ser mais bem explorado, posteriormente, quando integrado ao *modus operandi*.

Conforme observado, a assessora de gerência acompanha internamente, mediante relatórios apresentados pelo agente de crédito e planilhas de evolução financeira, o desenvolvimento não somente do Banco Revelação mas também de todos os bancos criados pela Ande. Assim, orienta os agentes de crédito sobre a tomada de decisões acerca do tipo de formação a ser dada a cada banco criado e acompanhado.

Vale salientar que a Ande utiliza uma política de contratação de pessoal que valoriza o crescimento do potencial humano. A assessoria de gerência revelou que iniciou na Visão Mundial como agente de crédito e hoje assume o cargo de gerência.

Olha, eu estou na Ande desde o início. Aliás, comecei na Visão Mundial, nos Programas de Desenvolvimento de Área, fui agente de desenvolvimento econômico do Promicro e, hoje, estou aqui, como assessora de gerência da Ande. Praticamente, aqui foi a minha escola; aprendi e aprendo muito nisso. A Visão Mundial e, hoje, a Ande ajuda muito, ensina a gente a crescer. Eu era uma menina vieia quando cheguei aqui (risos). (Depoimento da Assessora de Gerência da Ande, Ceará – 2010). (Informação verbal).

Não foi diferente para a agente de crédito. A particularidade é que ela mora na comunidade onde atua, contribuía voluntariamente com a associação comunitária quando se integrou ao PDA local. Dessa relação, fez vários cursos ofertados pela Visão Mundial e Ande e, hoje, além de trabalhar como agente de crédito, é estudante universitária. Expõe à entrevistada:

ah! Ser agente de crédito, a gente vai aprendendo na prática e pelas formações que a Ande e a Visão Mundial nos proporciona, nós estamos em constante formação. Eu tenho aprendido muito e a gente vai-se dedicando, se apaixonando. O que eu mais gosto é saber que eu saí

daqui, do bairro, desse bairro, era só alguém que contribuía com a comunidade. Aí, fui chamada a fazer parte do quadro de funcionários da Ande. Isso eu acho o máximo! Não tem muita instituição que valoriza a gente do lugar de origem não, geralmente vão é buscar gente de fora. Com a Ande, não. Eles acreditam que quem conhece o bairro, o lugar, pode ajudar a obter melhores resultados e funciona. (Depoimento da Agente de Crédito da ANDE, 2010). (Informação verbal).

Pelos depoimentos, percebemos que a Ande valoriza o crescimento pessoal e profissional da sua equipe técnica e tem uma estratégia de trabalho comunitário que parece contribuir para alcance dos resultados almejados. Suas ações preservam o compromisso com os pobres, a valorização das pessoas, priorizando as mulheres. (VISÃO MUNDIAL, 2002). Vejam como se projetam os integrantes do Banco Revelação quanto ao sexo no Gráfico 4.

BANCO REVELAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS INTEGRANTES EM CADA CICLO

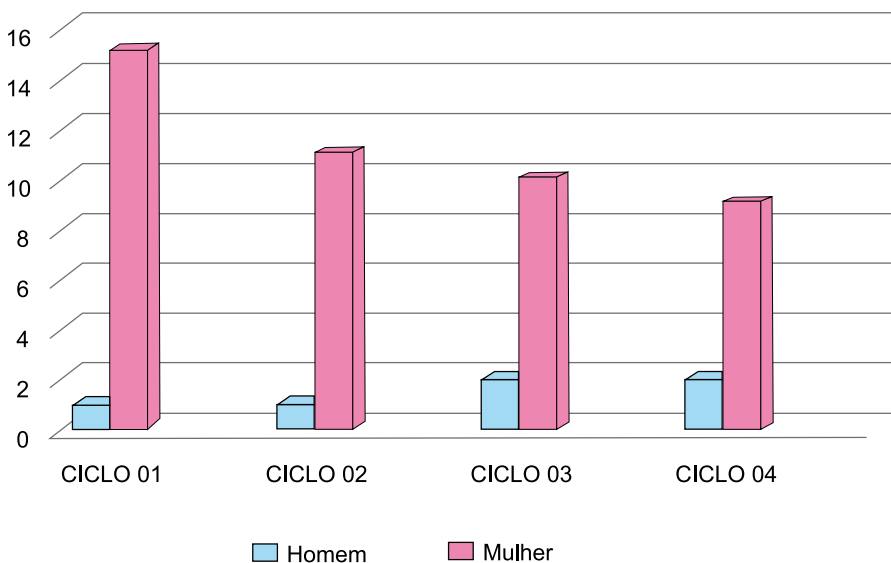


Gráfico 4 – Representação Quanto ao Sexo

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

No início da pesquisa de campo, o Banco Revelação acolhia 16 participantes, sendo 15 mulheres e um homem; todavia, durante o período da observação *in loco*, foi visível a entrada/saída de pessoas a cada ciclo. Foram observados praticamente quatro ciclos: o primeiro, já em andamento, comportava 16 participantes assíduos; nos dois ciclos seguintes, seis pessoas saíram e entraram mais duas pessoas (um homem e uma mulher), totalizando 12 integrantes; no quarto ciclo, saiu uma pessoa, permanecendo com 11 pessoas, sendo nove mulheres e dois homens. Este ciclo perdurou até a finalização da pesquisa de campo em maio de 2010.

Pelo Gráfico 4, a representação majoritária do sexo feminino confirma a prioridade dada às mulheres para o acesso ao microcrédito produtivo orientado pela metodologia de bancos comunitários. As entrevistas desvendaram um público de adultos com idade entre 40 e 55 anos, todos residentes no bairro Ayrton Senna e Prefeito José Walter, com nível de escolaridade bem diversificado, conforme apresentado no gráfico abaixo.

ESCOLARIDADE DOS INTEGRANTES DO BANCO REVELAÇÃO

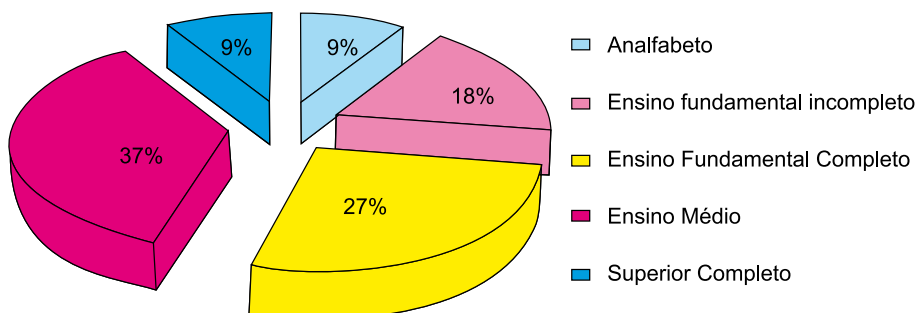


Gráfico 5 – Escolaridade

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Dos 11 entrevistados do Banco Revelação, um se expressou como analfabeta; dois dizem ter o ensino fundamental incompleto, sendo que um fez até a 4ª série, e a outra pessoa, somente a 1ª série;

três possuem ensino fundamental completo; quatro integrantes dizem ter o ensino médio completo. Há, ainda, uma pessoa com graduação em Pedagogia.

Dos 11 entrevistados, somente cinco sobrevivem com a renda gerada do negócio cujo investimento está relacionado ao microcrédito produtivo orientado, seja ofertado pela Ande seja por outras instituições de microfinanças, como é o caso do BNB, com o programa Crediamigo. Os demais exercem outras profissões no mercado de trabalho formal, dentre as quais: costureira, professora de educação infantil, representante comercial de cosméticos, vendedora de loja.

Pelas informações coletadas, pode-se ajuizar que o acesso ao microcrédito produtivo orientado corresponde, de um lado, a uma possibilidade de investimento rentável e, conseqüentemente, de elevação da renda pessoal e familiar e, de outro, como o principal investimento para que cada integrante promova mudanças na sua realidade sociolaboral e financeira.

As atividades produtivas desenvolvidas pelos integrantes do Banco Revelação estão relacionadas ao segmento da indústria e do comércio, destacando-se a produção e venda de confecções – modinha, moda jovem e jeans; mercadinho e mercearias – comercialização de produtos alimentícios, perfumarias e outros.

Dona Fátima é uma mulher de luta que, como muitas outras mulheres do grupo Revelação, expressa sua força produtiva e reprodutiva quando assume os vários papéis: mãe, mulher, amiga, companheira, liderança e presidente do Banco Revelação. Ela e mais cinco dos integrantes ativos do Banco Revelação estiveram presentes na luta comunitária do bairro. Sem dinheiro para investir, comprou fiado um *freezer* para vender “dindim”⁷⁴. Quando sua casa ainda não tinha energia, fazia um arranjo técnico chamado popularmente de “gambiarra”, porque representava

74 Uma mistura de água com açúcar envolvendo suco de fruta, poupa de fruta ou essência congelada em saco plástico.

a energia que não era paga. Da venda de “dindim”, investiu parte do dinheiro em confecções e bijuterias, que vendia de porta em porta, mas trabalhava com muita dificuldade porque não tinha capital de giro para continuar o negócio.

“Dias de muitas dificuldades”, disse ela.

[...] Mas, aí, veio a Ande. sem a Ande não tinha como, porque nós somos pobres e a maioria tem problemas de restrição e aí a Ande vem e dá pra nós a credibilidade que ninguém mais deu; então, se é muito importante, eu devo minha vida, boa parte à Ande [...] (Depoimento de D. Fátima – Presidente). (Informação verbal).



Fotografia 4 – Fátima e sua Lojinha

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

Dona Fátima expressa em suas palavras de gratidão por a Ande tê-la apoiado em um momento em que, aparentemente, não existiam outras possibilidades. Segundo ela, foi com o apoio da Ande que construiu parte da casa em que reside com sua família e estruturou sua lojinha de confecções, conforme ilustrado pela fotografia acima. Encara o acesso ao microcrédito produtivo como benefício não somente para ela mas também para todos os demais integrantes do

Banco Revelação, expressando a vontade de crescer e contribuir para o crescimento dos seus iguais.



Fotografia 5 – Merceria do seu Reginaldo

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

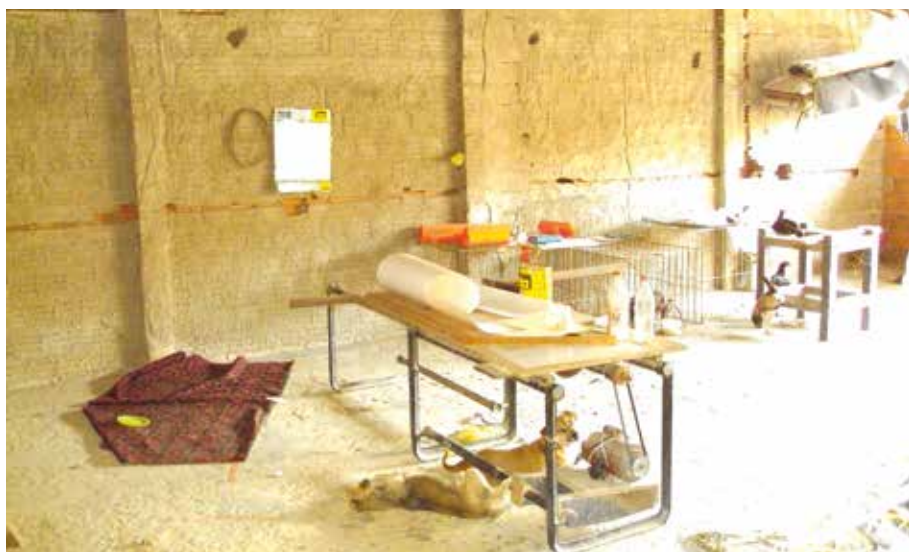
Senhor Reginaldo trabalhava com a família na venda de frutas e produtos alimentícios, mas, assim como outros colegas do Banco Revelação, enfrentava problemas com a falta de capital de giro. Hoje, com o capital investido, sua merceria oferece, além de quantidade, uma diversidade de produtos alimentícios, frutas e verduras. Revela que pretende crescer no Banco, de forma que a Ande reconheça seu potencial, possibilitando-lhe migrar para uma linha de crédito maior, pois precisa investir na compra de um ponto, visto que o local onde funciona seu estabelecimento, por ser alugado, corre o risco de, a qualquer momento, o dono solicitar a desocupação.

De maneira especial, o acesso ao microcrédito produtivo vai auxiliando os integrantes do Banco Revelação a modificar sua realidade

sociofinanceira. Em novembro de 2010, fomos convidados a realizar visita especial ao grupo Banco Revelação, onde foi comunicado que o Banco não mais existiria em decorrência de a maioria dos seus integrantes estarem aptos a migrar para outras linhas de financiamento – grupos solidários, financiamentos individuais, dentre outros.

Na fotografia abaixo, Dona Marly, que, antes de entrar no Banco Revelação, era faccionista⁷⁵, estava em 2010 ampliando um galpão na sua casa para implantar uma minifábrica, segundo ela, graças ao microcrédito da Ande. Revela:

A Ande tem sido uma boa ajuda, né? Meu marido nem sabia, entrei no empréstimo e só disse depois ... Eu abri aqui um pequeno galpão, graças a esse investimento e aí, né, vou ampliar minha confecção. Devagar, vai dando certo. (D. Marly, 2009)



Fotografia 6 – Galpão da Confecção

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

⁷⁵ Produção de peças de confecções para terceiros com remuneração proporcional ao número de peças produzidas. Geralmente, as empresas que contratam o serviço de faccionistas pagam entre R\$ 0,20 e R\$ 3,00, dependendo do grau de dificuldade de fechamento da peça. (Informação prestada por dona Marly no momento da entrevista).



Fotografia 7 – Dona Marly

Crédito: Tomada pela autora, 2010.

Relacionando os sujeitos envolvidos à oferta e demanda do microcrédito produtivo, apreendemos que, do lado da oferta, quando o instrumento banco comunitário é utilizado, a Ande, além de propagar a educação dos integrantes potenciais de cada banco criado, desenvolve processos formativos com a equipe interna envolvida na implantação. No que concerne à demanda, o público correspondente, ao se apropriar do microcrédito produtivo, além de possibilitar sua inserção no mundo do trabalho, parece contribuir para o crescimento econômico local, bem como para a mudança de sua realidade social.

No item seguinte, será explanado o *modus operandi* do Banco Revelação, valorizando o olhar dado pelos sujeitos, ao mesmo tempo que analisamos como a educação vai-se concretizando na experiência.

4.3 – O Banco Revelação: Produzindo e Reproduzindo Vidas

O Banco Revelação pode ser declarado como um produtor e reproduzidor de vidas. Deixa de existir por contribuir na mudança socioeconômica de cada integrante. O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se, segundo Marx (1982), pelo trabalho – é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o indivíduo se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não-humanas; é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do indivíduo. Arendt (1995), embora criticando as concepções de Marx sobre as teorias do trabalho, ratifica a posição de que as coisas produzidas pelo fazer humano consistem em vida ativa, é condição humana.

Segundo a autora,

[...] ao definir o trabalho como “o metabolismo do homem com a natureza”, em cujo processo “o material da natureza (é) adaptado, por uma mudança de forma, às necessidades do homem”, de sorte que o “trabalho se incorpora no sujeito”, Marx deixou claro que estava “falando fisiologicamente”, e que o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do eterno ciclo da vida biológica. (ARENDR, 1995, p. 110; grifos da autora).

Consoante as afirmações da autora, sendo o trabalho um ato fisiológico e ao mesmo tempo um dos estágios do ciclo biológico, entendemos que deve, portanto, ser expresso como ato de prazer, produção e reprodução da vida, e não como algo doloroso, destrutivo, até porque o lugar central do econômico deriva do fato simbólico de que a participação no mundo do trabalho proporciona, além da segurança de uma renda, o acesso a boa parte dos direitos sociais básicos; todavia não se nega a ruptura entre a produção e reprodução da vida diante do sistema econômico vigente no Brasil: o capitalismo.

O mundo do trabalho e o mundo do afeto passam, como consequência do capitalismo, a se desenvolver em dois universos distintos. Por exemplo, a empresa e a família. A proposta educacional

de bancos comunitários parece resgatar essa relação de produção e reprodução da vida, quando estimula os integrantes do banco a manter relações de afeto, de solidariedade e forma de autogestão. Envolvendo-os reciprocamente no poder de decisão e gestão, pressupõe a quebra dessa ruptura ocasionada pelo capitalismo.

A história do grupo Banco Revelação se confunde com a história de cada integrante, visto ser produto das relações grupais constituídas no cotidiano para inserção financeira e sociolaboral de cada indivíduo. Significa dizer que cada indivíduo, além de obter o acesso ao microcrédito produtivo orientado, exercita sua fala, sua opinião, expressa suas ideias, seu silêncio, defende seu ponto de vista, portanto, parece descobrir que, mesmo tendo objetivos comuns, como sujeito é diferente, tem sua identidade.

Contar essa história, arquitetada a partir das narrativas dos sujeitos, representou momentos, ao que se pode pensar, de muito, muito aprendizado. A interpretação das preleções para compreender as diversas linguagens, ora diretas e esclarecedoras ora confusas e carregadas de simbolismos que pareciam expressar sentimentos nos quais não havia espaço para ser expostos, figura o texto aqui sistematizado. Como “filtro”, nos ativemos a captar as histórias como fonte de informação, no intuito de desvelar o contexto social estudado, mas evocado das falas e lembranças dos indivíduos que pertencem ou pertenceram, em algum momento, ao Banco Revelação. Simboliza um “lugar” interpretado pela relação reflexiva do “espaço etnografado” pelos sujeitos envolvidos e nós.

Utilizamos, portanto, parâmetros da etnometodologia como fenômeno que busca, com suporte em métodos empíricos, dar sentidos às ações realizadas pelos integrantes do Banco Revelação, enfatizando o modo como estes se comunicam, decidem e interpretam a realidade cotidiana. Neste sentido, segundo Coulon (1995, p. 18), não requer “o abandono da atitude científica ao considerar a subjetividade dos sujeitos para descrição do objeto estudado pelo pesquisador”. Expressa o autor:

[...] a questão é saber como estes produzem seus mundos, quais as regras que os engendram e governam seu julgamento. Com efeito, se constrói, necessariamente, um trabalho de objetivação a fim de transformar seus objetivos empíricos em objetivos sociológicos, o ator social, por sua vez, realiza um trabalho análogo a fim de interpretar o mundo que o envolve e, assim, construir suas ações. [...] Os estudos etnometodológicos analisam as atividades de todos os dias como se fossem métodos que os membros utilizam para tornar essas atividades, visivelmente, racionais e referenciáveis a qualquer objetivo prático. (COULON, 1995, p. 18 -20).

Para Mattos (2001), etnografia é a escrita do visível, depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do pesquisador.

Assevera a autora que a maior preocupação da etnografia é

[...] obter uma *descrição densa*, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. (MATTOS, 2001, p. 04; grifo da autora).

A história, a forma de organização, o sistema de gestão e a educação utilizada na prática cotidiana do Banco Revelação refletem o trabalho e o seu sentido educativo, com indícios da possibilidade da valorização humana, distribuição de renda, equidade e equilíbrio geral, embora com os percalços do sistema vigente, onde o trabalho é valorizado como mercadoria, prevalecendo relações individualistas e de acumulação, conforme se verifica a seguir.

As narrativas dos entrevistados declaram que o Banco Revelação se refere à conjunção de pessoas que, por necessidades semelhantes, se juntaram em torno de uma tarefa específica – obter o acesso ao microcrédito produtivo para gerar trabalho e renda – e,

no desenvolvimento das atividades cotidianas, deixam de ser “um amontoado de pessoas” diante dos papéis que vão assumindo, assinalando o início de um grupo. Para nove, dos 11 entrevistados, o grupo Revelação é composto por pessoas responsáveis, abertas a contribuir e apreender informações necessárias para que a colaboração entre seus iguais ocorra. Mesmo as pessoas que ficam na reunião “sentadas, observando” estão, para eles, ajudando, fortalecendo o grupo no que ele está fazendo. A solidariedade e a responsabilidade, segundo esse agrupamento de pessoas, andam juntas a fim de consolidar um grupo sem conflitos que possam combalir as relações interpessoais entre seus integrantes. Diz seu Reginaldo:

a fortaleza do grupo é a união e a solidariedade. Todo mundo ajuda todo mundo no aval solidário e os veteranos tratam bem os novatos. Assim, não tem briga, confusão; a única que teve foi aquela que a senhora presenciou e não vou nem comentar. É mais entre elas e não quero falar. D. Fátima leva muito a sério o que ela faz no banco e quando acontece coisas assim, ela não coloca a amizade acima; ela abre para o grupo. (Reginaldo – integrante ativo, 2010). (Informação verbal).

O significado da palavra responsabilidade parece ser compreendido sob diversos aspectos. Para três dos entrevistados, o fato de seus iguais se comportarem de forma responsável, além de colaborar para o andamento qualitativo do grupo, fortalece os seus integrantes e lhes dá segurança. Já para dois deles, assumir, com responsabilidade, o Banco Revelação significa fazer uma gestão de forma a envolver seus integrantes na dinâmica cotidiana do banco, mesmo que, para isso, tenham de superar o repúdio de integrantes que estavam “ali no banco só pelo dinheiro”.

As preleções dos entrevistados vão revelar que a solidariedade, quando aliada à responsabilidade, além de conformar sujeitos aptos à ajuda mútua e a reconhecer no outro a responsabilidade com que atua no Banco Revelação, aflora ou reconstrói individualidades. Para Aucilane, essa situação foi constituída:

[...] quando a gente vai na primeira vez, a gente fica assustada, fica com medo de entrar; mas, até agora, não tive nenhum problema não, pois, a partir do momento que a gente vê, assim, a gente tem medo de entrar porque não tem nenhum documento é tudo na base da confiança, você não sabe se vai ter um retorno, entendeu? Aí, depois, você começa a conhecer e vê que são pessoas de responsabilidade; aí, você fica mais forte, mais seguro e vai contribuindo... (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Seu Luiz Carlos corrobora revelando:

[...] a gente tinha de exigir do banco, só que, pra muita gente era só receber o dinheiro e ir embora e eu ficava muito aborrecido... O ser do banco era assim, e aí eu ficava cobrando... Mas, nessa parte, eu acho que o banco só aguentou tanto tempo porque eu marcava colado, eu cobrava muito; eles reclamavam muito da D. Wladianne (agente de crédito da Ande), que eu era muito exigente, era muito militar... Eu sei que era, mas tinha que ser. Algumas pessoas estavam do meu lado e a D. Wladianne sempre dizia que o banco precisava de mim... Tem gente mesmo esperando pelos outros e a gente quer que essas pessoas mude. Mas isso daí não é coisa que se aprende, a gente vai aprendendo; e se me pedia eu ia, eu levava muito a sério, era uma ajuda que também me ajudava e o grupo me observava e eu gostava de estar ajudando. (Depoimento – Luiz Carlos ex-integrante – fundador, 2010). (Informação verbal).

Já dona Lenilda expressa como cada pessoa estava disponível e apta a colaborar, revelando que,

[...] cada um do seu jeito, mas, assumem com muita responsabilidade tanto na hora de pagar e fazer a poupança como na hora que a gente precisa colaborar para ajudar a alguém. Claro que, na prática, não é tão perfeito; tem aqueles que, às vezes, passam por problemas e aí fica o grupo para amenizar a situação... Acho que é, principalmente nessa hora, que o grupo funciona de verdade. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

A responsabilidade, nessa perspectiva, suscita ser vista pelos integrantes do banco como algo legítimo moldada pelas relações estabelecidas entre eles, mas não deixa de ser um risco para “induzi-los” à perda da autonomia no processo de decisões, já que, para

eles, existiam duas pessoas de referência – Dona Fátima e Dona Lenilda – como as pessoas que estão “mais à frente das coisas”. Além de fazer o que elas dizem, relacionando ao fato de que elas estão mais bem informadas, também aprendem com elas toda a dinâmica operacional do banco. Há, aparentemente, nesse aspecto, no grupo, o poder relativamente conjugado para quem detêm mais informação sobre o objeto, no caso a dinâmica operacional do Banco Revelação; contudo, desvenda, além da solidariedade, interesses particulares em função, principalmente, de distorções do que significa o exercício da autonomia entre os integrantes. Declara dona Conceição:

eu não sei de nada, eu só venho para as reuniões, faço o pagamento, a poupança. Elas dizem tudo o que eu devo fazer, não é difícil. Eu não quero aprender, tá bom do jeito que tá. (Conceição – Integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

O senhor Luiz Carlos retrata a situação da tomada de poder, ao que Arendt (1995, p. 188) desvela sobre a pluralidade humana da ação e do discurso no qual apresenta o duplo aspecto da igualdade e da diferença entre os indivíduos. Expõe seu testemunho:

eu assumia a tesouraria com a D. Fátima, presidente, muitas coisas eu fazia, coisas até da presidência dela. Ela me dava poder, ela me pedia e aí quando eu ia colocar para o grupo, ela discordava, eu tomava o posicionamento, ela era contra, e eu não gostava de barraco. (Luiz Carlos, ex-integrante – fundador, 2010). (Informação verbal).

Diz a autora citada que é na forma de agir e de falar que os seres humanos se manifestam, uns com os outros, em vez de permanecerem apenas diferentes. Assevera:

os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando a outros a trabalhar para eles; [...] a vida de um explorador ou senhor de escravos ou a vida de um parasita pode ser injusta, mas nem por isto deixa de ser humana. Por outro lado, a vida sem discurso e sem ação – único modo de vida em que há palavra – está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. (ARENDT, 1995 p. 189).

O senhor Luiz Carlos, ao se fazer entender sobre sua forma de contribuir com o grupo, declara sua inserção no mundo humano, enunciado por Arendt (1995). Não significa, no entanto, um modo de ser explorado pela dona Fátima, mas ação e discurso como um dos modos de sobrevivência nas relações de grupo.

Assim como ele, dona Rosa (Josefa⁷⁶) aparece imprimindo movimento à sua postura cotidiana, distinta, mais reveladora entre seus iguais. Diz, sem medo, nem pesar:

[...] eu sou calada, mas não aceito calada o que as pessoas dizem, eu fico calada enquanto eu não vejo nada de errado, então, o que vai acontecendo no banco, eu só observo e se tem algo que não gosto, eu pergunto, peço esclarecimento e aí eu me calo, D. Fátima tem muita experiência e a gente confia nisso, e tem o conhecimento que a D. Lenilda tem. (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

As narrativas vão mostrar, especialmente, que a compreensão das pessoas recém-integradas ao grupo não difere muito sobre quem detém as informações. Senhor Francisco Carlos afirma: “[...] pelo que eu vi até agora é a dona Fátima que manda, ela e aquela outra senhora que não sei o nome, a Aucilane, minha irmã foi chamada, mas para fazer anotações, eu acho”. (Francisco Carlos – recém-integrado, 1º mês, 2010). (Informação verbal).

Inevitavelmente, a solidariedade supõe-se existir quando direcionada à consolidação do grupo Banco Revelação, todavia parece sugerir a dualidade do termo quando abstrai das individualidades a relação com o exercício da autonomia na tomada de decisões.

Para cinco pessoas, das 11 entrevistadas, o Banco Revelação nasce de uma necessidade da população em melhorar suas condições de vida. Existia um grupo formalizado, chamado Vitória, que integrava muitas pessoas, por isso dificultava o controle no que se refere à

76 Apesar de o nome em registro ser Josefa, solicitou que fosse chamada de Rosa. Por essa razão, sempre que aparece seu nome, coloca-se entre parênteses o nome Rosa.

gestão e ao acompanhamento. A Ande solicita o desmembramento do grupo, criando o Banco Revelação, que, segundo as informações, vai integrar a maioria das pessoas “mais comprometidas” com a gestão do grupo. No Banco Vitória, ficou a maioria das pessoas que vinham causando problemas de inadimplência (não-cumprimento dos pagamentos nos prazos acordados), culminando na decadência do Banco Vitória. Confirma dona Eliane: Antes,

[...] minha senhora existia o Vitória, aí a gente tinha muita gente que tava dando trabalho. Tava pesado! Muita gente que tinha problema com o nome sujo e, aí, a gente dividiu para o Revelação; na época que era o Vitória, a gente não tava se adaptando. Era muita gente, mas também o grupo já tava dando problema; era muita discussão e desentendimento no grupo. A divisão não foi boa. Um grupo ficou forte, o Revelação e o Vitória ficou com problemas, as pessoas boas foram todas para o banco da Fátima e, aí, o que aconteceu? O Vitória acabou. (Dona Eliane – ex-integrante fundadora, 2010). (Informação verbal).

A história do banco é contada pelos integrantes mais antigos para quem vai chegando ao grupo. Somente quem estava, ou esteve desde o início da formação do grupo, teve possibilidade de fornecer informações reveladoras; todavia, as conversas com as lideranças comunitárias contribuíram para que parte da história, que nem mesmo os integrantes fundadores conheciam, fosse revelada.

De acordo com o depoimento de uma das lideranças entrevistadas, o microcrédito

Começou no ano de 2001, se eu não me engano. A gente aqui do Integrasol é que trabalhava com o crédito; o Promicro era muito problema para nós; aí, veio essa metodologia em 2003, se não me falha a memória. Ajudou muito, nós não lida mais com isso, graças a Deus! A gente até apóia os bancos na criação e cede espaço para as atividades deles, como eu já havia falado. É só isso! Não sei como eles funcionam; muitas das reuniões, eles nem fazem aqui. O Revelação eu sei: é na casa da presidente. (Depoimento da Liderança do Integrasol, 2010). (Informação verbal).

O testemunho da liderança sustenta o momento histórico da criação dos bancos, no bairro Pantanal, e, por consequência, a data de fundação do Banco Revelação. Dos 11 entrevistados, somente as pessoas que estiveram desde a fundação do grupo (dois integrantes ativos e dois ex-integrantes) souberam contar a íntegra da história, muito embora as informações sobre a criação do banco sejam reveladas no momento da entrada de cada integrante no grupo, isto é, na ocasião das reuniões de renovação de ciclo, que acontecem a cada seis meses.

A fala da liderança revela o início de implantação da metodologia de bancos comunitários não apenas no bairro José Walter, mas no Estado do Ceará; todavia, de acordo com as informações dadas pela assessora de gerência, no Ceará, a metodologia somente começa a ser disseminada em meados do ano de 2002, sendo o Vitória um dos primeiros bancos a serem criados.

NÍVEL DE INTERESSE EM SE APROPRIAR DA HISTÓRIA DO BANCO

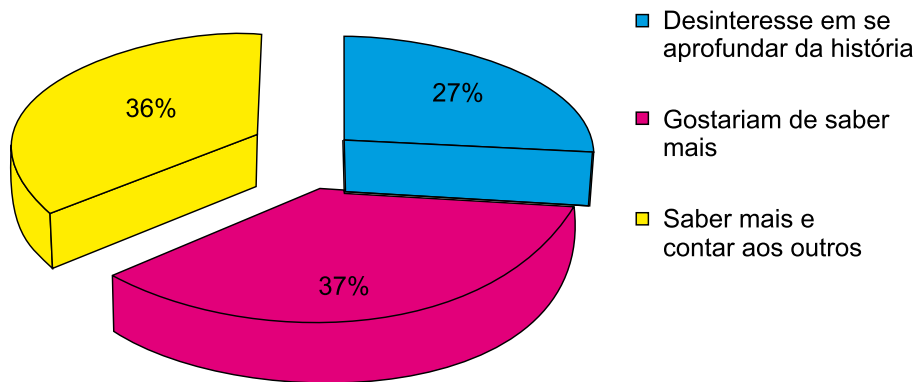


Gráfico 6 – Apropriação da História do Banco

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Dos entrevistados, três pessoas demonstraram não ter interesse em se apropriar da história; todavia, sete deles, mesmo não apresentando total domínio das informações sobre a criação do Banco Revelação, souberam contar algo e apontar como referência a presidente, como a pessoa mais habilitada.

Confrontando as informações em termos percentuais, observamos que, para a maioria, representada por 73%, mesmo não tendo o domínio total das informações, gostaria de aumentar e melhorar a forma de acesso às informações, tanto para estar mais bem informada como para comunicar aos outros, conforme revela o gráfico.

Aparentemente, a educação de um integrante no Banco Revelação é iniciada quando este participa da primeira reunião do grupo e lhe são repassados, pela presidente, as informações sobre a história, a forma de funcionamento e o papel de cada indivíduo no grupo. Pelo que pudemos observar durante as visitas de campo, declara um ato educativo que, além de considerar a realidade social dos integrantes, busca instruí-los, fazendo-se a confrontação da teoria com a prática.

O testemunho da dona Rosa (Josefa) corrobora nossa assunção quando desvenda a dificuldade em se apropriar das informações, sentida no momento de sua integração ao grupo, pois o banco já estava formado. Diz ela:

eu não tenho muito para falar da história de como foi fundado, pois é aquele corre-corre nas reuniões. A gente vai para pagar. Eu sei daquela história que a Fátima conta a cada ciclo que acaba, que recomeça, e ela conta. Pronto, aí é o que eu sei! Mas precisava aprender mais para contar também. (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Esse é um fato que, provavelmente, pode ser constatado em decorrência de a presidente necessitar sempre tomar a iniciativa para contar a história no momento das reuniões ou ainda pelo não interesse de alguns em assumir tal papel. Dona Conceição declara:

esse banco, como ele começou, eu não sei explicar bem, porque, quando eu cheguei, já estava formado. Aí, me chamaram, né? Então, eu fui com um pouco de medo, né? E aí, a gente vai participando, né? E vai perdendo o medo, mas eu não preciso saber muito não. Assim tá bom! Sei o suficiente! Dona Fátima, ela sabe muito e conta pra todo mundo que chega. A gente vai aprendendo o que ela vai falando, apresentando pra nós. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Todas essas manifestações contribuem para o entendimento do sentido de pertença e, como ato educativo, podem identificar vários estados de consciência. Freire (1983, p. 39) diz que “todo homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Para Freire (1983), existem três estados de consciência – a consciência intransitiva, a transitiva e a consciência crítica – e cada estado de consciência anuncia sujeitos com um determinado grau de comprometimento com a realidade e, conseqüentemente, de sua condição no mundo.

No estado de consciência intransitiva, o indivíduo, apesar de não se apresentar com a consciência fechada, tem dificuldade de captar a realidade, suprimindo o poder que tem a consciência; os fatos, situações e causas se tornam superstições e, assim, vão escapando da possibilidade que a mente possa vir a ter em realizar alguma reflexão crítica; constitui-se uma consciência ingênua. A consciência transitiva ocorre quando advém algum processo de mudança impactante, como, por exemplo, uma mudança econômica. A mudança do estado de consciência intransitiva para a transitiva ocorre automaticamente e, embora o sujeito tenha noção dos fatos e situações como algo real, não se dedica a entendê-los para intervir sobre eles como ocorre quando o sujeito desenvolve o estado de consciência crítica; todavia a consciência crítica só acontece quando o indivíduo é levado a um processo educativo de conscientização (FREIRE 1983).

As narrativas vão comprovar que os estados de consciência vão sendo constituídos pela convivência cotidiana. Nas conversas

sobre o que seria um banco comunitário, dois dos entrevistados, que estavam sendo integrados ao grupo, disseram não saber ainda, mas logo estariam aprendendo; quatro expressaram que é onde um grupo se reúne para tirar dinheiro e investir no negócio; para outros quatro, representa um “lugar” no qual as pessoas se reúnem não só para pegar dinheiro; e apenas uma pessoa diz ser um “lugar” em que pessoas se juntam pelas necessidades comuns e precisam de recursos para crescer e investir no seu negócio. Resumindo, graficamente, têm-se os seguintes percentuais:

Conforme demonstrado pelo Gráfico 7, em termos percentuais, 82%, ou seja, a maioria dos entrevistados oferece alguma noção sobre o que seja um banco comunitário. Tal noção parece estar relacionada com a visão que cada integrante, ou ex-integrante, estabeleceu ou vem estabelecendo sobre a realidade cotidiana do Banco Revelação.

O QUE É UM BANCO PARA O ENTREVISTADO

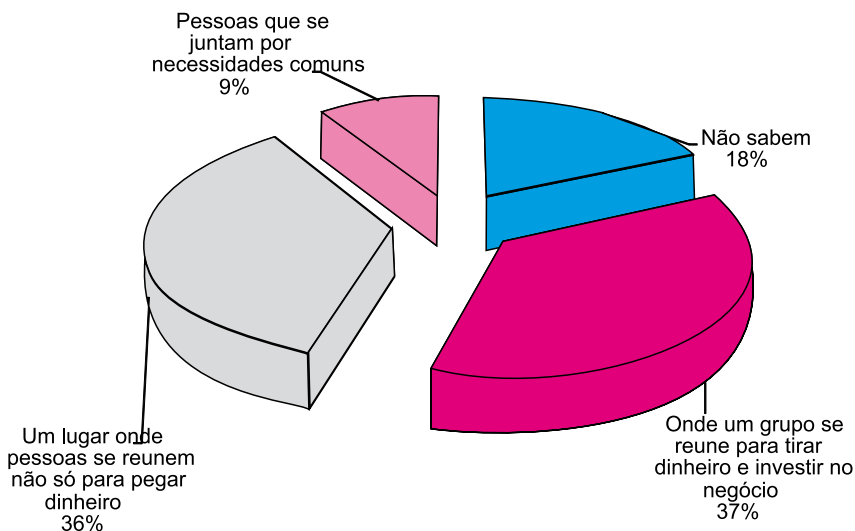


Gráfico 7 – O que é um Banco

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Desse modo, podemos considerar que um banco comunitário se refere à junção de pessoas com necessidades comuns, que se reúnem, não apenas para ter acesso a recursos para realizar investimentos produtivos, mas pelo fato de representar um lugar que ajuda a lidar com o outro. Refere-se, portanto, a uma estrutura de grupo não-formalizada em registro jurídico, mas pensada organizadamente.

A maioria dos entrevistados se referiu ao banco como sendo “um lugar”, um símbolo que parece utilizado para identificar a construção social do grupo em que cada sujeito está inserido; mas um “lugar” no qual se aprende a relacionar-se, a fazer amizades, a contribuir com o desenvolvimento das pessoas e até “tirar o estresse” do dia-a-dia. Representa “[...] um lugar que a gente tira dinheiro para investir no negócio, mas também faz amigos, brinca, mesmo que, às vezes, tem aquelas coisas que acontece em todo grupo, como aquela que a senhora presenciou”. (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Segundo o Manual da Metodologia Criação de Empresas, Formação de Empresários (Cefe)⁷⁷, um grupo se faz no espaço heterogêneo das diferenças entre os seus integrantes, nos enfrentamentos dos medos, estabelecendo vínculos entre seus iguais; constrói-se no riso, na raiva, na felicidade, no prazer, edifica-se no trabalho árduo da reflexão de cada participante, no exercício disciplinado. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO..., 2000).

Em face das observações realizadas, as colocações dos entrevistados e das considerações do manual Cefe, mesmo que não apresente caráter sociológico, pode-se dizer que um banco comunitário nada mais é do que a constituição de um grupo que se vai organizando operacional e politicamente para acessar o crédito, conforme orientações metodológicas da instituição IMF apoiadora.

⁷⁷ Metodologia voltada para melhoria do desempenho de pequenas empresas e empreendedores com baixa escolaridade, instituída em vários países pela Agência de Cooperação Alemã (GTZ), inclusive no Brasil. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO..., 2000, p. 139-141).

Cada indivíduo sai da presença do “eu” para se encontrar com o “nós”, o grupo, sem, no entanto, negar o eu existente, ou seja, sem negar suas diferenças, suas identidades que vão sendo reconstruídas na relação com o outro. Reflete, portanto, a maneira de pensar, de expressar, e cada tipo de resposta, aparentemente, tem uma relação direta com a forma como os indivíduos se veem pertencendo ao grupo. Esse movimento, mesmo sendo, em determinadas situações, um projeto inconsciente⁷⁸, demarca o “lugar” que cada integrante, imaginariamente, tende a preencher no banco.

Dos respondentes, dois não souberam dar sua opinião porque estavam ingressando no grupo; todavia, mesmo não sabendo o que dizer sobre o que é um banco, seus depoimentos revelam que existe a possibilidade de ocorrer a aprendizagem pela participação no cotidiano do grupo, conforme podemos conferir pela fala de um deles: “Ainda não sei, estou aprendendo, digo, talvez, depois que a senhora conversar comigo novamente no final do ciclo. Não é isso?” (Vanúsia – recém-integrada – 1ª reunião, 2010). (Informação verbal).

Segundo Freire (2007, p. 155), é somente compreendendo a unidade dialética em que se encontra “solidária a subjetividade e objetividade, que se percebe o papel da consciência ou do corpo consciente na transformação da realidade”. Para o público pesquisado, ao defrontar o questionamento sobre o que é um banco comunitário, independente de ter desenvolvido a consciência crítica ou não, há para cada sujeito a situação que o desafia e se vai verificando pela ação reflexiva, a práxis.

Pela história de criação do Banco Revelação e o modo como cada integrante percebe o que significa um banco comunitário, podem-se evidenciar as primeiras impressões sobre como a educação vai-se processando na experiência de cada sujeito. Questionados sobre como se institui um banco comunitário, do

78 Inconsciente porque não é programado, planejado, pensado previamente.

seu jeito, na sua linguagem e na sua maneira de compreender e capturar as informações, cada integrante teceu considerações sobre os critérios e regras, cujas falas contribuíram para desvendar os principais passos por eles dados.

Para os 11 entrevistados, o Banco Revelação foi criado porque, além de existir um grupo de pessoas interessadas em obter o crédito para investimento, também tinha o desejo de crescer e mudar sua realidade socioeconômica. Segundo eles, é necessário ser indicado por algum integrante antigo. Após essa indicação, deve participar de uma reunião, na qual o integrante potencial é apresentado para os demais que, em votação, aprovam ou não a inserção deste. Caso seja aprovado, é solicitada uma série de documentos pessoais e avisado de que ele receberá a visita do agente de crédito da Ande, concomitantemente com a visita da presidente. Dona Marly, embora demonstre não saber claramente, declara:

sei lá! Acho que tem de ser um grupo de no mínimo 10 pessoas, como nós aqui; precisa uns conhecer os outros e assistir as reuniões, combinar o dia de pagar e participar do grupo. Não sei direito não, mas acho que é isso. (Marly – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Formado o grupo, o agente de crédito começa a explicar tudo sobre como funciona um banco. A aprendizagem vai acontecendo na prática cotidiana, na qual

[...] a gente aprende que tem de fazer poupança, que tem de fazer reuniões e cada reunião tem de funcionar direito e todo mundo tem de participar. Não tem muito problema que tenha alguém no grupo que tenha restrições no nome, mas tem de ser uma pessoa boa, que a gente possa confiar mesmo. Aprende a preencher um monte de formulário para que tudo fique registrado; aprende que não pode formar um grupo só pensando no dinheiro; tem muita coisa que a gente aprende e aí vai colocando em prática em cada reunião de poupança, de pagamento e de renovação. Ah! A gente aprende que não é fácil trabalhar com gente não (risos), mas aprende a ser solidário tanto na hora que alguém não tem o dinheiro da parcela para pagar como entender porque a pessoa tá passando dificuldade, porque

sabe que depois ela (essa pessoa) vai pagar e, se você quiser tirar mais dinheiro, aprende que tem de manter os pagamentos bem direitinho. (D. Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Pelas apreensões de cada sujeito, a teia de construção do saber vai dando forma ao que pode ser chamado de “demonstração” do caráter educativo, enraizado nas falas, no modo de compreender e abraçar as informações. Diz a tesoureira:

primeiro tem de ter um grupo, né? É liberado um valor para o grupo, mas não necessariamente igual para todo mundo. Geralmente, quem é mais antigo tira mais e quem tá entrando tira bem menos e vai aos poucos aumentando. Eu comecei com R\$ 300,00 e já estou tirando R\$ 3.500,00. Tem de fazer poupança em 20% do valor que vai ser liberado, participar das reuniões. O grupo tem formato de diretoria onde tem presidente, tesoureiro e secretário com os seus respectivos vices. Deixa eu vê mais (pausa para pensar). Tem ata de registros, tem cadernetas, tudo é registrado: as entradas e saídas, quem participa das reuniões, as faltas; tem um regimento interno que define as punições. Esse não é elaborado pelo grupo; já vem da Ande pronto. Ela lê e a gente aprova ou acrescenta algo mais. Não pode tirar o que está lá, que na verdade é o básico. É isso! A cada renovação de ciclo, ou seja de 6 em 6 meses, pode entrar e sair gente e pode permanecer se quiser, só fazendo poupança para pedir o empréstimo só no próximo ciclo. (D. Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

A prática do aprender pela experiência sugere contribuir para que os integrantes do Banco Revelação se apropriem mais facilmente das informações. Na verdade, advém de uma concepção educativa que valoriza o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a maneira de apropriação das informações vislumbra que,

[...] na realidade a gente vai aprendendo fazendo. Nos primeiros meses a Ande vinha, acompanhava, depois deixava a gente “andar” sozinhos. É difícil porque as pessoas, no início, pensa que a Ande tem de tá ali o tempo todo. Acho que ela deveria estar mais presente. (Luiz Carlos – ex-integrante fundador). (Informação verbal).

A introdução de processos teóricos e pedagógicos ocorre na vivência cotidiana, na qual são utilizados instrumentos, métodos e

técnicas que contribuem para que cada integrante possa apropriar-se e, mutuamente, fazer a gestão política e operativa do banco. Para Dewey (1959), existe certo tempo para que se concretize cada experiência e, assim, tanto as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm igual relevância, já que todas colaboram para a instrução e educação do indivíduo.

Pelos depoimentos e pelo que pudemos observar em relação à inserção de novas pessoas ao iniciar um novo ciclo, nenhum integrante do grupo entra sem antes buscar compreender o significado de fazer parte do Banco Revelação. Para três deles, a formação de banco, pensada unicamente como meio de acesso ao crédito, pode levar à falência e, conseqüentemente, à dissolução do grupo. Assim, é necessário pensar no outro, no seu desenvolvimento. Neste sentido, a clareza sobre as informações caracteriza-se fundamental para sustentabilidade do grupo. A fala da tesoureira clarifica a questão, quando confessa:

assim, você tem de ser solidária com o grupo, você tem de visitar as pessoas, você tem que convidar pessoas que sejam boas, você tem de se preocupar para as pessoas crescerem, você não pode pensar só no dinheiro não. Se você só pensar em você, não tem como criar não! Tem de pensar no outro e ir atrás dessas pessoas para formar o grupo. Aí, forma a diretoria que toma conta do dinheiro, do pagamento e de falar com a Ande, de ir falar do banco para outros grupos e, assim, vai. É assim que se forma um banco e tudo vai acontecendo normalmente. As reuniões pode até ser na sua casa. (Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Novamente, conforme se observa, a solidariedade aliada à cooperação aparece na fala dos integrantes, mostrando que, para o banco se consolidar e continuar em funcionamento, demandou a reconstrução de valores que ultrapassam a perspectiva financeira, intrínsecos ao microcrédito. A proposta educativa prevê a quebra de paradigmas relacionados ao individualismo, isolamento social e à responsabilidade como algumas das principais condições para a sustentabilidade política e financeira do grupo.

A aprendizagem pela experiência suplanta nos integrantes a necessidade de praticar o que está sendo orientado, e ainda, reconstruir, conscientemente, a experiência. As colocações de Dewey (1959, p. 35-36) sustentam a tese de que só se aprende o que se pratica. Diz o autor:

[...] seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só aprendemos se a praticamos. [...] só uma situação real da vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. [...] Mas não basta praticar... aprende-se através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstroem para que todas venham influir no futuro.

Em acordo às ponderações do autor, percebemos que é por intermédio da participação que cada integrante vai-se apropriando das informações e, como consequência, incrementando seus saberes e práticas, relacionados à metodologia de banco comunitário, evidenciando a conformação de um meio “socioeducativo vivo”⁷⁹, cujas situações reais contribuem para que a aprendizagem ocorra.

A observação participante, todavia, mostrou claramente que essa apropriação de conhecimentos, saberes e práticas difere de indivíduo para indivíduo. De um lado, está o que Dewey chamou de “experiências” que cada um carrega e influencia no seu desenvolvimento; de outro, representado pelo grau de maturação dos integrantes para se apropriar das informações recebidas e como eles lidam com estas. Cada pessoa, na sua individualidade e subjetividade, exprime o que consegue captar, diz Aucilane, colaborando com essa afirmação:

é, funciona assim: você vai, participa das reuniões, eles (Ande) fazem uma pesquisa e, se aprova, aí, vai para o banco a ficha; mas, aí, são 12 componentes; cada um vai perguntando um para o outro se aprova ou não e, geralmente, tem um líder, que no caso do Revelação é D. Fátima. Aí, tem os valores, mas o valor máximo varia de R\$ 500,00

79 Termo usado por Freire (2007) para se referir às interações humanas com o meio.

(quinhentos reais) a R\$ 1.000,00 (mil reais) e tem de fazer poupança, 20% do valor que você quer tirar. Aquele dinheiro, a poupança, fica lá numa conta para, caso você não tenha o dinheiro de alguma parcela, poder usar. Tem reunião de pagamento e poupança e, no final, tem de renovação do ciclo, que tanto pode sair como entrar novas pessoas. É assim! (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Analisando este depoimento, comparando com as falas de outros integrantes, há no grupo pessoas recém-integradas, com apenas seis meses, por exemplo, que apresentaram dimensão bem ampliada sobre como se cria um banco, e integrantes que já estão no grupo há mais três ciclos, ou seja, há mais de 18 meses, mas que suscitaram informações não muito consistentes sobre como se cria um banco, o que vem validar o que diz Dewey (1959) sobre a experiência. Conforme aditado pela fala da dona Marly:

sei lá! Acho que tem de ser um grupo com no mínimo 10 pessoas como nós aqui. Precisa uns conhecer os outros e assistir as reuniões, combinar o dia de pagar e participar do grupo. Não sei direito, mas acho que é isso. (Marly – integrante ativa, 2010).

Durkheim (1978) contribui quando exprime os tipos de seres que existem em cada indivíduo. Expressa o autor que, em cada um de nós, existem dois seres. O primeiro constitui o nosso estado mental, tem uma relação, especificamente, com nós mesmos – poderia chamar-se de “ser individual”. A esse, pode-se relacionar a importância dada à situação a que está submetido. O segundo ser está relacionado ao sistema de ideias, valores, hábitos que são experienciados por nós, não pela nossa individualidade, mas pelas relações com os grupos dos quais fazemos parte, como grupos religiosos, práticas morais, grupos de opiniões, de trabalhos, constituindo o “ser social” e constituir esse ser é papel da educação.

O Banco Revelação, como grupo, consiste em um espaço que pode instituir esse ser social à medida que ensina a cada um dos seus integrantes a apropriação de conhecimentos que vão muito além do acesso ao microcrédito produtivo. Pressupõe o trabalho como sentido educativo e a educação moldada pela vivência cotidiana.

Por unanimidade, os integrantes do Banco Revelação consideraram a participação nas reuniões, fazer poupança e cumprir com os pagamentos nos prazos estipulados passos primordiais para consolidação de qualquer banco. Os depoimentos vão conformar a aprendizagem pela experiência como consequência da não-ordenação lógica sobre quais seriam as etapas para criação de um banco, independentemente do tempo de permanência do grupo.

O sujeito individual retratado por Durkheim (1978) apresenta particularidades no modo de apreender os conhecimentos, diferenciando-se uns dos outros em relação às suas ideias, valores, hábitos e atitudes, mesmo quando impelidos a se relacionar e, dessa relação, constituir o sujeito social.

Mao Tse-tung (1999) corrobora, enfatizando que o sujeito social tende a participar de todos os domínios da vida prática da sociedade. Desse modo, apreende os conhecimentos em graus diversos. Reforça o autor a ideia de que,

[...] com efeito, no processo de sua atividade prática, os homens não veem, ao começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo; eles veem aspectos isolados dos fenômenos, a ligação externa dos fenômenos isolados. [...] Esse grau do processo do conhecimento chama-se grau de percepção sensível, isto é, o grau das sensações e das representações. [...] Nesse grau, os homens ainda não podem elaborar conceitos profundos nem podem chegar a conclusões lógicas. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 15).

Mao Tse-Tung (1999) contribui na compreensão do modo como cada entrevistado elabora suas percepções quanto à criação do Banco Revelação. O senhor Reginaldo, por exemplo, apresenta, em seu discurso, a importância dada à participação, além de outros atributos que fazem parte da dinâmica de criação de um banco. Revela como sendo os passos a necessidade de

[...] participar das reuniões. Aí, a Ande vai até a sua casa fazer pesquisa e, se aprova, vai uma ficha para o banco. A líder é D. Fátima, mas todos do grupo têm de aprovar ou não; tem de fazer poupança, esse

fundo (a poupança) fica no banco. É isso! (Reginaldo – integrante ativo, 2010). (Informação verbal).

Já dona Conceição valoriza o comprometimento aliado à participação como condição para criar um banco, enfatizando que

[...] tem reunião de poupança e de pagamento que todos devem participar e deve pagar direitinho, ah! Tem ainda a reunião que encerra o financiamento e vai começar outro... outro ciclo e, aí, a Ande vem nessa e participa. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

No testemunho da presidente, observa-se que o entendimento da criação do banco está relacionado à responsabilidade por ela assumida. Divulga que às vezes,

[...] é um corre-corre... Eu tenho de ir na casa das pessoas; se é nova tenho de visitar, se é do grupo tenho de ir para avisar dos dias da reunião. Eu faço isso sempre! Bom, depois tem as reuniões, tem o contato com a Ande. Tudo é comigo. Eu faço e repasso para o grupo, aí, a gente se senta, toma as decisões. Quando entra membro novo, eu, na reunião, tenho de dar boas vindas e explicar timentim por timentim e eu acho bom, porque mesmo que tenha a lone (agente da Ande), eu tenho de ter meu espaço, eu falo para o grupo, e dar segurança; eu peço para todos dizerem algo e, aí, nessa hora, ninguém fala; aí, eu falo pelo grupo. É assim o tempo todo. (Dona Fátima – presidente, fundadora, 2010). (Informação verbal).

É possível, pelas colocações de Mao Tse-Tung (1999), justificar as razões pelas quais os integrantes do Banco Revelação não apresentem, de forma ordenada ou concreta quais os passos para se criar um banco comunitário. Cada integrante, com seu modo de ordenar as informações, empregar seus valores, vai atribuindo significados para justificar como percebem e como se percebem na realidade em que se encontram inseridos.

Leis (2001) alerta, todavia, para o fato de que é preciso captar e avaliar os elementos, aspectos, vínculos, contradições e relações que se dão na apreensão da realidade pelos sujeitos, a fim de processar o

tipo de consciência e o grau de apropriação das informações, já que se trata de um ato educativo.

Nas colocações de cada entrevistado, há uma riqueza de informações não-relacionadas ao passo a passo de como se cria um banco, mas a desafios que permeiam os pensamentos dos integrantes do banco. Reflete dona Lenilda:

se eu fosse colocar hoje, eu iria fazer duas exigências: uma que nenhum componente do banco saísse antes de terminar a reunião; e a segunda exigência é que tivesse sempre uma pessoa da Ande nas reuniões. Olhe, o banco Revelação só é mais complicado o seu funcionamento porque sempre há uma renovação de membros a cada ciclo. Tá com uma equipe boa, todo mundo fazendo; daí a pouco, sai e fica gente assumindo vários cargos ao mesmo tempo até que um membro novo aprenda. Aí, é diferente você assumir uma função do que quatro funções; as pessoas não dispõem de tempo, chega em cima da hora porque trabalha; além de ser uma pequena empreendedora, chega em cima da hora, tem sempre alguma coisa. Então, quem tá ali tem que se dispor a fazer o que tem que ser feito, os relatórios obrigatórios, o preenchimento das carteiras, a ata; às vezes, a gente tem negligenciado um pouco o preenchimento da ata porque os outros documentos têm de ir para a Ande (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Há, portanto, a expressão de sentimentos, valores e uma prática que parece “cansar” à integrante, que aproveita o momento da entrevista para estabelecer o elo entre responder à questão com base na sua vivência e compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, apresentar os desafios que a cercam nessa participação de grupo.

As preleções vão identificar a inserção de regras e critérios, como, por exemplo, fazer poupança, a participação nas reuniões, a regressão dos juro e outras, como algo a declarar a dualidade do significado sobre o que é direito e dever, quando de um lado devem ser incorporados e assumidos por parte de cada integrante e, de outro, representam um dos pilares de sustentação e o fortalecimento do grupo. De certa forma, pelo que foi observado, a educação embutida

predispõe os sujeitos ao autoconhecimento, ao conhecimento dos seus iguais e, possivelmente, a definir sobre como cada um participa do banco.

Dos 11 entrevistados, sete relataram que, para entrar no banco, além de ser indicado o integrante em potencial já inicia realizando uma poupança no valor de 20% (vinte por cento) do total que lhe vai ser emprestado, tem de participar das reuniões e pode ocorrer a regressão dos juros, caso o grupo cumpra, pontual e assiduamente, com os pagamentos. Outros critérios, como a confiança solidária, levantamento sobre a capacidade de endividamento do integrante potencial, realizar visitas para conhecer de perto a situação do integrante potencial, só foram explicitadas por dois integrantes fundadores que fazem parte da gestão do banco – no caso, a tesoureira e a presidente. Mesmo os dois participantes recém-integrados ao grupo apresentaram informações consistentes em relação aos critérios: ser indicado por um integrante do banco, fazer poupança e participar das reuniões. O Gráfico 8 mostra esta situação em termos percentuais:

Pelas informações reveladas no Gráfico 8, a maioria dos integrantes do Banco Revelação (82%) parece absorver somente as informações necessárias para entrar e, provavelmente, permanecer no grupo, embora, pelo que pudemos observar, na prática, tenham vivenciado os critérios aval solidário, visitas e o levantamento sobre a capacidade de endividamento.

Para fazer parte do grupo há uma sensibilização inicial, denotando que nenhum integrante potencial é impelido de participar alienadamente, ou seja, sem entender os principais critérios para entrar no grupo Revelação. Tal sensibilização vai sobrepujar a permanência do integrante desde o cumprimento desses critérios; todavia, a coerência entre o que se define como critério para entrar e, por conseguinte, permanecer no Banco, é dicotômica, dado o

SOBRE OS CRITÉRIOS

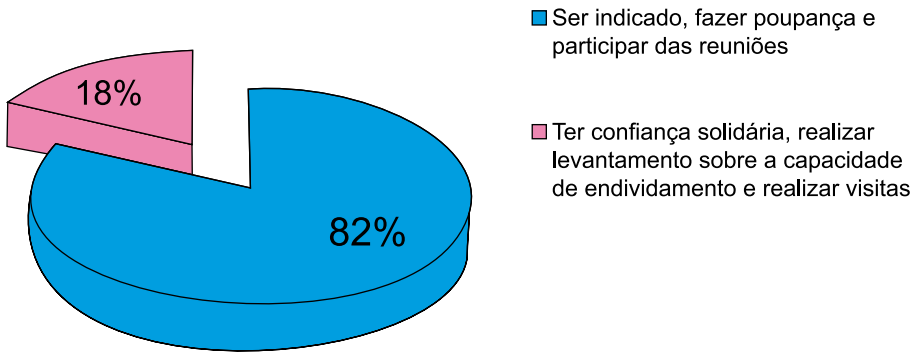


Gráfico 8 – Critérios para entrar no Banco Revelação

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

desacordo de alguns em praticá-los. Mesmo assimilados, alguns integrantes do Banco Revelação têm-se voltado ao não-cumprimento de determinados critérios, como, por exemplo, a participação nas reuniões, como enunciado pelo senhor Reginaldo, revelando que não existe problema.

Não! Mas dificuldade de juntar todo mundo nos dias de reuniões é sim, tem sim, eu faço tudo para não faltar e até gosto de participar, mas, tem gente que só vem porque é obrigado e faz o pagamento e vai embora, acho que isso enfraquece o grupo. (Reginaldo – integrante ativo, 2010). (Informação verbal).

Apesar de não considerarem um problema, pela fala do senhor Reginaldo, o não-cumprimento de critérios e regras indica uma limitação, podendo enfraquecer o grupo e, por conseguinte, os resultados esperados pela educação utilizada. Dona Lenilda reforça essa questão quando ajuíza que a fraqueza do grupo é

[...] alguns não entenderem e exigir de quem administra coisas que não tem como exigir porque não estava aqui, sem saber bem do que se trata, não aprendeu. Quanto mais você participa, quanto mais você vai às reuniões, quanto mais você ajuda a fazer os trabalhos de

funcionamento do banco, é melhor para que você possa se inteirar sobre o que está acontecendo no banco Revelação, na Ande. A dificuldade é essa, eles não entenderem isso. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Pelo testemunho da dona Lenilda, a educação pela experiência também tem seus limites já que sem participação, sem conscientização, é impossível que a apropriação de conhecimentos venha a acontecer. Para os 11 entrevistados, participar das reuniões, além de ser relevante para o crescimento e desenvolvimento do grupo, representa um momento de conhecer as pessoas e de aprendizado sobre o banco. Valoriza, portanto, o sentido dado à educação para acesso ao microcrédito produtivo orientado. A preleção do senhor Luiz Carlos legitima a asserção quando revela que, nas reuniões,

eu exigia que falassem. Só que poucos falavam. Eu chegava lá, né, fazia a chamada, pedia para as pessoas falar de alguma novidade. Para mim, as reuniões deveria ser para informar aos sócios tudo que estava acontecendo, ouvir eles também, mas não acontecia; então, então eles tem tempo, sim; só não querem participar. Eles participavam praticamente obrigado e à força e isso fazia a diferença quando a gente pensava em conhecer as pessoas. Se não participa, não se deixou conhecer, não sabe o que estava acontecendo, não conseguiu se relacionar, não aprendeu nada. Isso é difícil. (Luiz Carlos – ex-integrante, fundador, 2010). (Informação verbal).

A importância dada à participação parece moldar o sentido de pertença para a maioria dos entrevistados, que ratificam a convivência como condição *sine qua non* para se deixar conhecer, saber o que acontece no cotidiano do banco, falar de si e ouvir o que os outros têm a dizer. A subjetividade vai aflorando para designar sentimentos, valores, laços, aprendizados e até conflitos. Expressa dona Lenilda que, se todos entendessem

[...] que é nas reuniões que a gente vai aprendendo, vai fazendo as coisas acontecerem, conhecendo uns aos outros, interagindo, falando de nós mesmos, criando laços... É muito importante! Eu sou assídua, não falto reuniões e gosto de dar exemplo. (Lenilda – tesoureira). (Informação verbal).

A fotografia 8 registra um dos momentos das reuniões de pagamento. Todos participam entregando sua parte de recursos da parcela vincenda em carnê de pagamento único. O dinheiro é contado e recontado, evitando, desse modo, possíveis erros.

As reuniões de pagamento se revelaram como momento de interação, compromisso e reencontro dos integrantes, mas também de conflitos, quando é necessário recorrer ao aval solidário. Observamos que, nesses momentos, cada pessoa contribui com o que pode, até que o valor final da parcela de grupo seja fechada. Muitas vezes uns contribuem mais do que outros; alguns não contribuem, mas se responsabilizam em entrar posteriormente no rateamento do aval solidário. É um momento de reflexão, inclusive sobre as indicações realizadas entre integrantes.



Fotografia 8 – Reunião de Pagamento

Crédito: Tomada pela autora, 2009.

Embora seja um dos critérios a inserção de integrante potencial por indicação, dentre os 11 entrevistados, três responderam ter realizado quanto a criar outros grupos, ou ainda a dar oportunidade a quem não tem. Dona Aucilane diz que indicou duas pessoas:

meu irmão e minha prima que você conheceu; indiquei porque, se acaso eles vierem a dar algum problema, eu assumo e, sei que eles são pessoas responsáveis e estavam precisando. Tive medo do grupo não aceitar porque eu estou a pouco tempo no banco, mas, deu tudo certo, está dando tudo certo. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Para algumas pessoas, assumir o compromisso de colocar em prática o critério de indicar integrantes potenciais representa, de uma forma ou de outra, contribuir para fortalecer o grupo. Dona Eliane revela ter indicado

[...] várias pessoas, mas sempre preocupada se elas iam ou não dar problema. Graças a Deus, nunca aconteceu nada! Todas as pessoas que indiquei estão bem no banco e se não estão, estão em outras linhas de crédito, como no Crediamigo. (Eliane – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Já para dona Fátima, além de fortalecer o grupo, concebe a forma como se percebe contribuindo para que outras pessoas possam crescer. Expressa ela:

ah, a senhora não tem ideia! Eu já perdi a conta de quantas pessoas eu trouxe para o nosso banco. Eu vou na casa delas, eu vejo como elas são, lá eu converso com as pessoas vizinhas e, aí, eu trago para o banco. Foram muitas e não tenho medo não. Então, é assim, eu posso até errar, ninguém me ensinou não, mas tenho, como assim, tipo um dom para saber quem é. Aí, é assim que eu ajudo também as pessoas, né? Até agora, eu não errei não; só naquela vez que a senhora viu (se referindo à retirada de um integrante por problema de inadimplência); mas, ali, é um caso que a senhora não tem ideia; os problemas são muito mais embaixo. (Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Pela fala da dona Fátima, além da confiança, a solidariedade está implícita quando são realizadas indicações de novos integrantes,

mesmo com todos os cuidados que são tomados. Indicar figura “ajudar” pessoas, trazê-las para fazer parte do grupo; todavia, nem todos os integrantes realizam indicação.

Dentre os 11 entrevistados, sete disseram que não efetuaram nenhuma indicação até o momento da pesquisa por se tratar de uma decisão de grande responsabilidade; dos sete, dois disseram que jamais indicariam, e um não se acha capaz de indicar porque não está preparado; um não fez indicação, mas contribui para criação de vários outros bancos; uma pessoa diz não ter indicado, mas indicaria, e duas pessoas não souberam responder a essa inquirição por se tratar de pessoas recém-integradas ao grupo.

A importância dada à participação tem relação estreita com a percepção que cada um vai construindo sobre a realidade em que está inserido. Pressupõe que a responsabilidade para a tomada de decisões não reflete unicamente a participação no grupo, mas valores, hábitos e atitudes que, muitas vezes, são atributos das personalidades individuais e não do grupo.

O Gráfico 9 projeta essa questão em termos percentuais, quando mostra a indicação de integrantes potenciais, concentrando-se em poucas pessoas. Sugere ter forte relação com o juízo que cada um faz sobre o que significa para se realizar tal critério.

Aliando a narrativa da pessoa que nunca fez indicação, mas contribuiu para criação de outros grupos, os percentuais apontam que, mesmo quem ainda não fez indicação, pode desenvolver tal capacidade. Dona Lenilda revela:

olhe, eu já ajudei a criar vários outros bancos aqui no meu bairro e no Planalto Airton Senna; já ajudei a formar vários grupos, indicar... Indicar para o Revelação, ainda não. Sou muito segura e penso muito nos problemas que já temos e, aí, não tenho tempo de fazer uma análise acurada sobre determinada pessoa, como D. Fátima faz, não. Mas, se conhecer, indicaria. (Lenilda – tesoureira). (Informação verbal).

SOBRE POSSIBILIDADE DE ASSUMIR O PAPEL DE INDICAR NOVOS INTEGRANTES

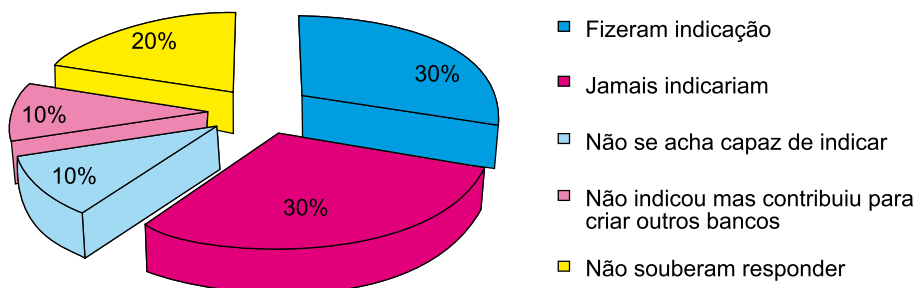


Gráfico 9 – Indicação de Integrantes

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

No discurso do senhor Luiz Carlos, a posição se repete quando reflete, embora não ter indicado porque

[...] eu observava muito que aquela pessoa poderia dar dor de cabeça para o banco; eu até tinha vontade de indicar. Eu observava muito; se você fosse certinho, eu chamava, mas se eu percebesse que ia dar dor de cabeça pra gente, eu não ia fazer isso não. (Luiz Carlos – ex-integrante). (Informação verbal).

Como já aditado, é nas reuniões de pagamento que ocorre o aval solidário, podendo até ser utilizado em face do não-cumprimento de parte do pagamento da parcela por algum integrante. Solidariamente, todos os demais integrantes contribuem com uma cota, no valor de suas possibilidades, para “cobrir” a parcela daquele que não pode assumir a dívida.

Para a maioria dos entrevistados, esse é um momento de tensão e estresse, já que todos estão lá pelas mesmas razões. Mas, diz uma integrante:

é, agora nesse outro ciclo, teve um pouquinho de irresponsabilidade que abusou da solidariedade da gente. A gente sabe que pode acontecer com qualquer um, mas, uns dois ou três meses, ela sempre

estava precisando; já tava virando hábito e ela não percebeu que todo mês, a gente tem os nossos próprios compromissos; então, estar cobrindo todo mês também estava ficando pesado pra gente. Ela, realmente, tava abusando da nossa solidariedade e tava aborrecendo o grupo e, aí, acabou nisso que você presenciou. (Rosa (Josefa) – integrante ativa). (Informação verbal).

O aval solidário parece ser um dos mecanismos utilizados para despertar em cada integrante sentimentos de que são as relações constituídas no cotidiano que vão fortalecer ou enfraquecer o grupo e, conseqüentemente, fazer crescer individualmente. Dona Lenilda contribui nessa reflexão quando revela que é

muito interessante! É aí onde eu digo, o trabalho em grupo, ele ajuda muito socialmente as pessoas, elas se dispõem; é esse encontro que nos faz conhecer as pessoas, construir laços de amizades, de solidariedade, viver os conflitos e nos fez conhecer as pessoas que também já foram. Os eventos que realizamos, têm os aniversários e a gente faz bolo, canta parabéns e sempre nos términos do ciclo. A presidente compra presente e sorteia. É lá que as pessoas se mostram, interagem. Muitos já convidaram para eu ir às suas casas, mas eu nunca pude porque o tempo é curto, e a gente é muito ocupado, né? E a gente se vê uma vez por mês. Tá bom porque todo mundo é empreendedor, não pode perder tempo. E tudo podia ser diferente, mas não é diferente. Você não viu aquele caso de conflito... ninguém se mete porque é muito cômodo para eles. (Lenilda – tesoureira). (Informação verbal).

A solidariedade aparece como compreendida para prestar auxílio a outras pessoas e, ao mesmo tempo, como um regime de cooperação mútua. Converge, portanto, com o conceito trabalhado por Almeida (2007), citado em capítulo anterior, quando expressa que a solidariedade evoca, inclusive, o sentimento de pertença a determinado grupo social, com pessoas dispostas a se colocar no lugar do outro quando for preciso.

Já o momento das reuniões de poupança, desperta sentimentos de “posse”, garantia, de saber que tem “algo reservado”, mesmo que forçosamente. Isso ficou visível nas observações. Uma das questões

levantadas pela maioria dos integrantes é que a poupança obrigatória “ajuda, porque você sabe que no final do ciclo você conta com aquele dinheiro”. De um lado, serve para definir um determinado valor a ser retirado no ciclo seguinte, ou seja, é um dos parâmetros de avaliação, para renovação dos empréstimos, o andamento da poupança de cada integrante e, de outro, “[...] além de ser um dinheiro que você pode contar para pagar a parcela quando está aperreada (sem condições de pagamento), você recebe de volta no final do ciclo, e é bom, é uma reserva bem-vinda”. (Josefa (Rosa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

A fotografia 9 reflete um dos momentos de reunião de poupança do grupo Banco Revelação. Interessante é observar a participação da maioria que parece se concentrar nos registros realizados pela tesoureira.

Para os 11 respondentes, a poupança tem de ser objetivada no momento em que cada um deles aceita fazer parte do grupo; são estabelecidos, no mínimo, 20% do valor que está pretendendo solicitar. Essa poupança é realizada mensalmente, depositada em conta aberta em uma instituição financeira tradicional (banco) por um dos integrantes do banco comunitário, no caso, a tesoureira, e um representante da instituição apoiadora, no caso, a Ande, que, além de realizar os depósitos, obriga-se a apresentar, nas reuniões de poupança, o extrato mensal com seus respectivos saldos.

De posse do extrato mensal, bem como do recurso apresentado por parte de cada integrante, a tesoureira faz o registro nas cadernetas individuais, conforme ilustrado pela fotografia 9. São registrados os valores depositados por parte de cada pessoa, assim como suas respectivas participações nos juros, em ato e por todos testemunhados.

Inegavelmente, à medida que convivem como um grupo com objetivos comuns, interligados ao acesso ao microcrédito produtivo, os integrantes vão ampliando a experiência, reconstruída pelo imaginário, manifestada pelo modo de sentir e de viver por via de



Fotografia 9 – Reunião de Poupança

Crédito: Tomada pela autora, 2009.

suas aprendizagens. Seus impulsos, suas inclinações preservam um ato educativo que não está sujeito a estímulos, cujas respostas sejam predeterminadas, mas a reações combinadas ao esforço do resultado almejado. As verdades e os fatos que constituem a experiência de cada integrante são, portanto, o início e o fim de única realidade: a existência do grupo como Banco Revelação.

Dewey (1959, p. 59) enfatiza que “as experiências encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e dos sucessos da humanidade, apresentando-os não como simples acumulação, confusos de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades, racionalmente formuladas.”

Voltando-se às apreensões dos integrantes sobre a criação do Banco Revelação, a forma da gestão é desempenhada por uma diretoria

eleita pelo grupo, composta por presidente, tesoureira e secretária, assim como seus respectivos suplentes. Dona Fátima, ao revelar-se como presidente desde a fundação do Banco, expressa que:

ninguém quer ficar e eu fico. Eu não sei ler e nem escrever, por isso dona Lenilda é muito importante no cargo de tesoureira. Ela reclama e eu até entendo, mas ela é muito importante para fazer as coisas funcionar aqui. Tudo é muito bem administrado. Além da dona Lenilda, nós pede a alguns do grupo para recontar o dinheiro; pede também a cada um que confira o que foi anotado a seu respeito; isso no que diz respeito à poupança e ao pagamento, porque já aconteceu de gente achar que nós estava anotando errado e, aí, tem de fazer tudo de novo. (Dona Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Pela fala da dona Fátima, a gestão valoriza as pessoas pelos potenciais que apresentam para desempenhar determinadas funções, assim como busca envolver o grupo, pressupondo a conformação de um banco autogestionário. A compreensão sobre a forma da gestão do Banco Revelação vai-se clareando, entre os integrantes, à medida que estes participam e se relacionam no grupo; aparentemente, tem relação com a temporalidade de permanência de cada integrante, conforme podemos verificar na fala da dona Aucilane.

É organizado assim: D. Lenilda e D. Fátima são as fundadoras; se organizam, fazem a pasta, comunica às pessoas sobre os dias das reuniões, recebe o dinheiro no dia do pagamento e até vão fazer o pagamento do carnê e de poupança. É tudo bem organizado. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

O senhor Luiz Carlos tece considerações, explicando que, na sua época, a maneira como ele contribuía com a organização da gestão resguardava, além das orientações dadas pela Ande, procedimentos gerados por ele próprio. Descreve ele:

quando eu fazia parte da tesouraria, aí, eu dei logo um horário das reuniões marcadas; só não tinha o local, mas eu entreguei para cada um, na primeira reunião, um papelzinho com todas as datas das reuniões de pagamento e de poupança até a penúltima reunião, porque

na última, a gente tinha de discutir a renovação e pensar em novas datas. Era tudo bem organizado: tinha chamada, registro em livro de ata, anotações nas carteiras. Quando chegava o dia da prestação de contas, eu apresentava o extrato para a Ande; mas tinha coisa que eu me aborrecia. O banco só aguentou tanto tempo porque eu marcava colado, eu cobrava muito; eles reclamavam muito, me chamavam de militar. Eu era muito exigente, eu sei que era, mas tinha que ser. Eu não aceito que as coisas não fosse feita tudo direitinho! (Depoimento do Luiz Carlos – ex-integrante). (Informação verbal).

Esta narração revela existir uma relação direta da organização do sistema de gestão com a forma de atuação assumida por parte de cada integrante do grupo, que ora se expressa identificando as lideranças ora se autoidentifica como uma pessoa que deve contribuir para que a gestão aconteça da forma como a percebe; ora se expõe à vontade de participação e mudança e ainda se proclama de modo a reconhecer a quem pertence tal responsabilidade. Mesmo os sujeitos recém-integrados no grupo utilizam a participação para expressar seus pontos de vista, sugerindo que é na experiência vivenciada pelo grupo que a apropriação do conhecimento ocorre.

O Manual da Metodologia Cefe oferece contribuições relevantes em relação ao significado do método participativo de aprendizagem e sua importância para que a conscientização ocorra. Para seus autores,

[...] na concepção de muitos especialistas em Psicologia e Educação, o método participativo obtém intenso envolvimento do aprendiz, fortalecendo a motivação para a aprendizagem e alcançando maior eficácia na realização dos objetivos educacionais, visto que estimula muito mais o raciocínio lógico, as capacidades de análise e síntese, a independência e flexibilidade intelectual, além de desenvolver melhor habilidades como a capacidade de articular e expressar ideias e incrementar atitudes de curiosidade, crítica, produtiva e persistência diante da situação-problema. Além disso, os resultados da aprendizagem tendem a ser mais duradouros, já que há uma assimilação mais completa, devido ao intenso envolvimento do aprendiz. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO..., 2002, p. 123).

De fato, pelos depoimentos e pelo que podemos observar, a participação na criação do Revelação apresenta-se como condição *sine qua non* para que a conscientização se solidifique; ou seja, é participando da experiência cotidiana que o indivíduo integrado no grupo pode ver a si e aos outros, ou ainda perceber o seu lugar no arcabouço social. No entanto, essa participação não parece ser o único vetor de consciência humana, já que deve estar provida de intenção e finalidade. Para os respondentes, a ocupação de cargos colabora para consolidar a maneira como os integrantes se apropriam das informações quando participam do *modus operandi*.

Dos entrevistados, dois assumem cargos de direção desde que o banco foi criado e se sentem com acúmulo de responsabilidade – no caso a tesoureira e a presidente. Todavia, justificam-se voltar às pessoas com habilidades no sentido de prepará-las para assumirem cargos. Expressa dona Lenilda:

bem, eu sou tesoureira, assumo não somente a tesouraria, mas, até um dia desse, acumulava vários cargos. É lógico que a gente não vai colocar, para secretariar uma reunião, uma pessoa que não sabe ler nem escrever. Assim, a gente tem de enxergar, dentro do grupo, as pessoas que têm habilidades e potencialidades, que podem assumir os cargos. Eu já estou preparando uma pessoa para assumir o meu lugar. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Mais uma vez, a participação é manifestada como meio de aprendizagem e de formação dos integrantes, que, inseridos em determinado contexto, desencadeiam sua maneira de interpretar a realidade vivenciada e que, para Freire (2006), reflete o saber cujo resultado advém da interação do indivíduo com o seu meio social.

Pela fala da dona Fátima, porém, ao declarar o não-compromisso das pessoas em não se manifestarem para, ao menos, ampliarem suas habilidades assumindo cargos, parece não surtir o efeito desejado. Expressa a entrevistada:

eu assumi a presidência desde o início. Ninguém nunca quis e eu assumi.

Eles sabem que eu resolvo, eles acham que é a presidente do banco que tem de resolver e deixam tudo só para mim. Dentro do banco, a gente costuma resolver qualquer problema, envolver as pessoas, mas, muitas vezes, elas desconversam e, se não dá para resolver, a gente chama o agente de crédito da Ande. (Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Dos 11 entrevistados, dois estavam sendo preparados para assumir cargos; outros dois disseram que jamais assumiriam qualquer cargo e somente um dos integrantes se diz disponível para assumir qualquer cargo, embora não se considere apto, justificando que precisa ser capacitado. Um dos entrevistados diz que foi “colocado” no cargo e se dispôs a contribuir porque faz parte do grupo. Pela preleção desse entrevistado, o significado de fazer parte do cargo de gestão reflete a disposição deste em contribuir com o desenvolvimento do grupo:

me colocaram lá, né? Acho que sou tesoureira da D. Lenilda, a segunda tesoureira. A gente vai aprendendo, fazendo. A D. Fátima disse que ia me colocar num cargo e a D. Lenilda, no último pagamento, me incluiu e fui, né? No que for necessário e eu puder ajudar, eu ajudo. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

A influência do poder arraigado aos cargos da direção, que não necessariamente se refere a uma situação peculiar do grupo Banco Revelação é, segundo Arendt (1995, p. 212), um poder que não pode ser armazenado e mantido em reserva para casos de emergência. Para a autora, “se não é efetivado, perde-se e só vai se efetivar quando o ato e a palavra não são dissociados, mas são usados para velar intenções, revelar realidades”.

A contribuição da autora indica que o poder não é algo que se concentra em determinado espaço social; pelo contrário, vai sendo disseminado de forma desigual, porém combinado ao conjunto da formação social do indivíduo, que, possivelmente, vai demandar a constituição de “novas” relações sociais. Assim, agindo junto, os integrantes evidenciam o potencial do poder no jeito de agir, de se comunicar, de desvendar a realidade.

Assumir cargo, para um dos integrantes, é atributo de mulher; isso é uma manifestação relacionada às questões de gênero. Diz o respondente: “Não, nunca assumi e não pretendo assumir. Tá bom desse jeito! Eu fico ali observando e acho que as mulheres (risos) têm mais jeito, né?”. (Reginaldo – integrante ativo, 2010). (Informação verbal).

Embora não tenha sido objetivo do estudo especular minuciosamente as relações de gênero no grupo, este depoimento clarifica a relevância de estabelecer um olhar sobre essa questão – o Banco Revelação é constituído de 11 integrantes, dos quais nove são mulheres. Traz, desse modo, todo o aparato social de considerar, por exemplo, que determinadas funções sejam especialidades inerentes às mulheres, confirmando comportamentos referentes aos significados sociais atribuídos a cada sexo como fenômeno “natural”.

A situação de gênero, explanada por um dos integrantes do sexo masculino, sugere ser necessária uma educação que considere adentrar as questões relacionadas às relações sociais constituídas. Entretanto, em nenhum momento ficou visível que isto venha sendo abordado pela IMF apoiadora. Os critérios, para a maioria dos entrevistados, ou seja, oito pessoas, mesmo para aqueles que acreditam não existir critérios para ocupação dos cargos, advêm da necessidade de que a pessoa escolhida deva “estar, minimamente, preparada” para assumir o cargo. A fala da dona Eliane, ex-integrante, concorre para clarear os fatos quando revela:

bom, a gente escolhe aquela pessoa que a gente considera que tem condições. Veja D. Fátima, apesar de ser analfabeta é boa articuladora e conhece todo mundo. Ela não daria para ser tesoureira e nem secretária, mas como presidente ela é boa. Então é assim, o grupo vê quem está e como está se desenvolvendo e, aí, aponta e, aí, todo mundo aprova. Não houve nenhum caso de que alguém foi escolhido e o grupo não acatasse; sempre era assim. (Eliane – ex-integrante, fundador, 2010). (Informação verbal).

Pelos depoimentos, a formação dos sujeitos vai declaradamente acontecendo à medida que o grupo valoriza e contribui para o

desenvolvimento de habilidades potenciais. Todavia, exerce relação direta com o modo como cada integrante apreende as informações em consonância com suas vontades e necessidades. O crédito, por exemplo, sobrecarrega uma característica de “democracia” no processo decisório, talvez relacionado a “sensibilizar” o grupo sobre o compromisso de “solidariamente” arcar com as responsabilidades individual e grupal. O depoimento da dona Josefa ajuda na reflexão:

primeiro, para solicitar, você faz aquela poupança de 20% mensal no valor equivalente, né? Essa é a orientação. Aí, a Ande, junto com a dona Fátima avalia se aquela pessoa pode pagar; eu não sei se eles perguntam na hora da renovação se, por exemplo: fulano pode pagar tanto, quanto é que a gente libera? Aí, a pessoa fala; aí, o grupo fala; aí, ela libera um valor que, às vezes, não é o mesmo que a pessoa pediu; nunca a mais, e sim a menos. (Josefa – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Segundo as informações prestadas, o crédito é liberado unicamente para desenvolver ou fortalecer uma atividade produtiva existente, ou seja, naquilo que cada integrante vem trabalhando ou se propõe trabalhar para gerar renda. Contrariamente a essa situação, porém, os depoimentos desvendam a possibilidade de uso ilícito, como retratado pela asserção do senhor Luiz Carlos:

o dinheiro é só para investimento. Isso não quer dizer que alguém não use para outra coisa. Não sei, mas acho que acontece porque não existe um acompanhamento por parte da Ande, e nós não tinha como acompanhar não, mas, assim, muitas pessoas cresceram e, por isso, eu acredito, investiram correto. Veja o caso da dona Fátima que era sacoleira e hoje tá aí. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Dona Fátima também tece considerações sobre a possibilidade do uso dos recursos de forma indevida em razão do fim a que se destinam. Seu testemunho é instigador e chama a atenção sobre a importância de a instituição apoiadora valorizar o acompanhamento sistemático a fim de identificar o que as pessoas estão fazendo com o recurso liberado. Expressa Dona Fátima:

olhe, eu não vou mentir para a senhora, que, às vezes, eu usei parte do dinheiro da Ande para pagar a conta da luz ou para botar alguma coisa em casa, mas aí eu repus; eu não deixava o dinheiro no dia do pagamento faltar não! Eu sei que a Ande empresta a nós para investir no nosso negócio, mas, às vezes, acontece essas coisas que é preciso resolver. Acho que isso acontece com muitos de nós e eu faço vista grossa; o importante é pagar naquele dia certo e isso nós vem fazendo. O dinheiro todo retorna para investimento que a Ande diz. (Depoimento de Dona Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Além da relevância de realizar o acompanhamento sistemático, o relato da presidente incita uma posição muito comum em políticas públicas traçadas sem considerar a realidade social dos usuários potenciais, como é o caso do microcrédito produtivo orientado, que almeja, com procedimentos educativos, gerar trabalho, ocupação e renda, mas não detém uma estratégia para lidar com as circunstâncias do espaço de reprodução – a administração da família. O baixo ou não acesso aos direitos básicos, como alimentação, moradia, saúde, dentre outros, do público potencial, pode ocasionar situações como a retratada pela presidente.

As falas são incisivas e expõem, claramente, que a educação exerce importante papel para a oferta de microcrédito produtivo orientado quando utiliza como instrumento a metodologia de bancos comunitários. Ainda não foi pensada, porém, uma política pública que utilize a educação como mecanismo e resolva a situação de vulnerabilidade social, que se conceba, articuladamente, com outras políticas públicas. Uma situação de insustentabilidade, no caso do microcrédito produtivo orientado, que pode ocasionar elevação dos índices de inadimplência, transtornos nas relações de grupo e, como principal consequência, a falência da carteira e o desmanche do próprio grupo.

Cada entrevistado, independentemente do tempo de permanência no banco – se integrante antigo, novo ou ex-integrante do banco – traz consigo informações sobre o acesso ao crédito, que parecem

ser um dos fatores que fazem com que o grupo seja constituído. Por unanimidade, os 11 entrevistados detêm informações “essenciais” para compreender como cada um pode ter acesso ao dinheiro. Afloram situações como: necessidade de ter credibilidade; realizar o pagamento nos prazos estipulados pelo grupo; ter um pequeno negócio que, para alguns, representa ser um “microempresário ou empreendedor” ou ainda ter alguma atividade na qual precise investir para crescer e só entra para fazer parte do grupo se for convidado. Enuncia dona Conceição:

você só pode pegar dinheiro se fizer parte do grupo, né? Assim, tem de ser convidado por alguém; só entra se for indicado. Geralmente, D. Fátima convida e o grupo aprova; aí, tem de participar das reuniões, fazer poupança e só; o resto é com você que tem de pagar direitinho para permanecer no grupo e tendo direito a tirar dinheiro para investir. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

As informações sobre como funciona o grupo e, por conseguinte, ter acesso ao dinheiro para investimento são consideradas como primordiais para cada integrante. Ficou evidente, nas falas, o fato de que, quando a ação envolve dinheiro, a atenção de quem se propõe fazer parte é mais aguçada. De um lado, há o medo de que a solução encontrada para resolver ou amenizar o problema, no caso, a dificuldade em se inserir no mundo do trabalho e, por consequência, gerar renda, possa surtir efeito contrário e, de outro lado, não deixa de ser um procedimento consciente sobre fazer parte de algo.

Freire (2007, p. 77) indica que o ponto inicial para compreender a conscientização “deve ser a visão crítica dos seres humanos, como existentes no mundo e com o mundo”, ou seja, como agente central, o homem deve assumir o papel de sujeito que tem consciência dos fatos, das coisas e somente uma ação humana pode captar o mundo e expressá-lo por meio de sua linguagem.

A consciëntização pode ser detectada quando, para sete dos entrevistados, saber e cumprir as regras “impostas” para ter o acesso ao microcrédito é suficiente para que mantenha a

participação no grupo. Todavia, quatro integrantes apresentam uma visão diferenciada. Para eles, é preciso apropriar-se dos critérios e contribuir para que os demais integrantes do banco Revelação possam assimilá-los como “lei do grupo”. O depoimento nos ajuda a compreender o escrito.

Ah! Tinha de fazer poupança, participar das reuniões, pagar nos prazos... Se você pensasse pegar dinheiro só pelo dinheiro, o grupo não ia para frente não; mas, as vezes acontecia e pessoas assim a gente não deixava entrar no próximo ciclo. A gente não sabia de nada daquela pessoa; só porque ela pagou direito? Não, ela não podia ficar para pegar mais dinheiro. (Luiz Carlos – ex-integrante do banco, 2010). (Informação verbal).

Todos os 11 entrevistados evidenciaram que nem sempre o que é solicitado é o valor liberado pela Ande. Geralmente, no primeiro financiamento, a Ande sempre libera um pouco abaixo. Para eles, a liberação do recurso a menor para quem está chegando no grupo tem relação com a necessidade da Ande de conhecer melhor a pessoa a quem está oferecendo o crédito. Para três pessoas, entretanto, tem relação com a análise que a Ande faz na realização das visitas, a qual avalia a capacidade de pagamento da pessoa. A fala da dona Aucilane corrobora o enunciado quando diz:

eu sei que eu pedi um valor e veio outro um pouco menor; eu até entendo que eles pensam que a gente não pode pagar, né? Por isso, tudo bem! Eu nunca dei opinião para alguém do grupo sobre isso. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Além do cuidado em liberar pequenos valores aos integrantes novos, a Ande envolve o grupo para tomada de decisões e, ainda, atribui “mérito” ao tempo de maturação do banco para que ocorra a liberação de valores mais expressivos. Dona Eliane foi incisiva sobre essa questão. Expressa que,

[...] assim, quando a gente entra, a gente pede um valor e, aí, eles vão visitar a gente e pergunta também para nós da diretoria se aquela pessoa pode pagar; aí, eles liberam e, muitas vezes, não é o valor que

“você está pensando...você faz a poupança e pode pegar de volta a diferença que você poupou. Acho que a Ande se preocupa, né, em saber quem é a pessoa; então, a primeira vez é sempre pouco; com o tempo, o grupo vai alcançando valores maiores e, aí, a gente tem de ter mais cuidado ainda. Quanto mais antigo o grupo, os valores para liberar aumenta. (Eliane — ex-integrante). (Informação verbal).

A responsabilidade financeira conferida ao grupo parece ser “gradativamente” estabelecida pelo nível de alcance da participação e conscientização por parte de cada integrante do grupo. Se é um pressuposto verdadeiro, é possível compreender por que, para alguns dos integrantes, entrar no Revelação: “só pelo dinheiro, o grupo não sobrevive e, para outros, se fosse só reuniões, também não haveria participação”.

Nas suas colocações, cada entrevistado confirma situações que vão demonstrar as consequências da não-participação para a liberação dos recursos e, logicamente, da liberação de recursos para pessoas que não valorizam a participação, significando que há, nessa relação, uma imbricada teia que deve ser mais bem explorada. Revela “seu” Luiz Carlos, por exemplo:

“não podemos negar a necessidade da gente pegar o dinheiro emprestado, mas você tem que olhar o grupo. Além disso, tem muita gente que está lá só pelo dinheiro e isso me deixa chateado porque, assim, na hora de receber o dinheiro, era mil e uma maravilha, mas na hora de pagar, de participar das reuniões do grupo, aí, era o bicho que pegava. Eles participavam das reuniões obrigado, à força, só pelo dinheiro, pagamento que, muitas vezes, você precisava cobrar quando chegava na reunião de renovação. Você vem e dava as caras, só isso! A preocupação maior era essa, não outra, e gente assim não interessava pra nós não. Aí, a gente tirava do grupo. (Luiz Carlos — ex-integrante, fundador, 2010). (Informação verbal).

Dona Fátima, a presidente, reforça o desinteresse do grupo em relação às pessoas que pensaram em fazer parte só pelo dinheiro, noticiando:

“olha senhora, meu propósito era ajudar as pessoas assim como eu, que não tinha a chance porque estava com o nome sujo. Ajudei

muita gente e continuo ajudando! A gente fica meio assim porque as pessoas, algumas, né, quando pega o dinheiro fica querendo se afastar, não participar das reuniões; quer que a gente vá atrás do dinheiro da prestação; aí a gente percebe que essas pessoas não entenderam nada do banco, entraram e vão sair logo. Já aconteceu da gente tirar gente boa pagadeira, mas não participa ou não dava certo e, aí, a gente tira mesmo. A gente não quer gente assim no nosso banco não! Tá certo, se você não pode vir uma vez ou outra, tudo bem, mas, assim, aí, nós manda embora; nós não tem interesse de ter essa pessoa no grupo não. (Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

A capacidade de dimensionar o valor que cada integrante deve atribuir à participação no banco, inclusive levando-o à tomada de decisões que podem excluir pessoas, mesmo que estas cumpram os pagamentos, expressa o desenvolvimento da consciência crítica por alguns dos integrantes do Banco Revelação relacionada ao significado da participação no grupo.

Quando esta questão é direcionada aos comentários sobre o parcelamento mínimo e máximo, a maioria do grupo apontou existir apenas uma forma de trabalhar: com até seis meses para pagar. Somente a presidente, a tesoureira e dois ex-integrantes, que também fizeram parte da diretoria, disseram que o parcelamento poderia ser feito entre um e 12 meses; entretanto, salientaram que o Banco Revelação trabalhava com o pagamento dividido em seis parcelas por orientação da Ande e, ainda, porque estava “bom para o grupo trabalhar dessa maneira”. O depoimento da presidente corrobora essa afirmação:

nós sempre trabalhamos com 06 parcelas porque era melhor para o grupo; assim, ficava bom para todo mundo. Se você quisesse, podia diminuir ou aumentar até em 12 vezes, mas a Ande não achava bom e a gente também acha bom pagar em 06 parcelas. (D. Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Pelas narrativas de cada sujeito, há um “consenso” entre o grupo sobre o parcelamento a ser adotado; entretanto, não deixa muito claro se isso reflete uma ação discutida entre os sujeitos do Banco Revelação

ou “imposta” ao grupo, seja pela instância de poder – quem está diretamente ligado à gestão do banco – seja pela instância apoiadora, no caso, a Ande, ou, ainda, uma “regra” que se vem perpetuando no decorrer de cada ciclo e quem vai chegando não se sente apto a questionar. Para Freire, a conscientização é

[...] exigência humana é um dos caminhos para a curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não é está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 54).

Desse modo, as informações coletadas sobre o parcelamento, embora esclareçam a forma como o grupo realiza o pagamento do crédito, longe de configurar ato de consciência crítica, pode contribuir para a materialização da consciência “ingênua” para alguns integrantes do grupo Banco Revelação.

Quando solicitados a falar sobre as taxas de juros aplicadas, ficou evidente que, para nenhum membro do grupo, era importante saber claramente quanto estava pagando de juros para obter acesso ao crédito. Segundo eles, a representação de “baixo valor” estava relacionada ao valor embutido na parcela e que eles podiam pagar. Relata uma das integrantes: “Olha, não sei direito, mas não é muito alta não; é muito parecida com o juro do Crediamigo que eu também faço parte, mas não sei direito quanto é não”. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

A aparente falta de interesse em saber quanto representa a taxa de juros aplicada parece ter relação com a cultura de um povo a valorizar mais as relações de confiança do que a possibilidade que a educação financeira, por exemplo, pode oferecer; talvez, porque a educação aportada pela metodologia não aprofunde questões relacionadas ao consumo. Observamos que o caráter educativo da metodologia volta-se à gestão do microcrédito, não apresenta relação com a educação

financeira e suas relações com o consumo de bens e serviços menos ainda, sobre as consequências à casa.

O depoimento da dona Conceição, além de expressar a relação da confiança mútua, agrega o sentido de assumir compromissos financeiros de acordo com as possibilidades de endividamento, quando expressa: “[...] não sei, a gente confia porque todo grupo confia e na prestação não fica muito alto; então, não é alta e tem a possibilidade de ir baixando, assim o grupo cumpra com os compromissos direito”. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

É até comum que uma pessoa recém-integrada no grupo não tenha noção clara sobre as taxas que está pagando em relação ao empréstimo contraído, como relatado pelo senhor Carlos, que, mesmo não sabendo as taxas reais, utiliza a diferença de valores em relação ao montante solicitado para simbolizar o que considera sobre os juros. Revela que “[...] é baixo, né? Não sei quanto é não, mas é baixa porque eu peguei R\$ 300,00 e, na prestação em 06 parcelas, eu acho que eu não estou pagando nem R\$ 40,00 de juros. Não sei!”. (Francisco Carlos – recém-integrado no grupo, 2010). (Informação verbal).

Independentemente da temporalidade, as visões em relação às taxas de juros não se diferenciam. Mesmo a tesoureira apresenta dúvidas, quando fala sobre essa situação:

é, eu não sei exatamente quanto estamos pagando agora; eu só sei que nós estávamos no sexto ciclo e a nossa taxa estava bem menor; no sexto ciclo, nós tivemos um problema com uma das componentes do banco que vinha atrasando constantemente e, por conta desse atraso, a gente perdeu esse desconto e voltamos para o que era antes; aí, agora, vai novamente e, se não acontecer nada, a gente tem a regressão de juros. Assiduidade nos pagamentos faz com que os juros diminuam. A vantagem é que, ao final do ciclo, a gente paga a última parcela do carnê e, o bônus, a gente recebe o dinheiro em espécie. É pouco, né? Dá para comprar pão, manteiga; não é uma parcela, é um desconto que a gente tem na última parcela. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

De acordo com os depoimentos da maioria dos entrevistados, a taxa de juros empregada no Banco Revelação utiliza estratégias que aliam o compromisso e a participação “solidária” dos integrantes como possibilidade de regressão dos juros; todavia, ao não ser cumprida por um só integrante do grupo, por exemplo, pode noticiar a “punição”, predispondo-os ao conflito de relações.

As informações prestadas por parte de cada entrevistado, no geral, fazem referência a uma taxa de juros “baixa, que dá para pagar”; todavia, não é uma preocupação da maioria saber quanto é o juro embutido no valor do empréstimo e, conseqüentemente, das parcelas. A esse diálogo, não justificaria associar o desconhecimento aos diferentes estados de conscientização. Com efeito, o aprofundamento na compreensão desse fenômeno deve ser ligado a uma concepção geral da realidade que envolve, dentre outros fatores, a cultura a que os sujeitos estão expostos. Quando se trata de situações que envolvem a gestão financeira – é muito comum ocorrer a não-preocupação com a taxa de juros que é embutida no valor dos financiamentos.

Apesar de não ser uma situação específica dos sujeitos destituídos dos direitos sociais básicos e, conseqüentemente, do sistema tradicional de crédito, ou daqueles que detêm renda entre um e três salários mínimos, considerados pobres. Basta observar os apelos da mídia ao consumo de bens e serviços em “flexíveis” parcelas, para indicar a elevação do “poder” de compra dos consumidores. Em relação a buscar o acesso a linhas de financiamento, a situação não é diferente. Uma boa parcela da população especificada procura linhas de financiamentos com parcelamentos compatíveis com sua capacidade de pagamento, ou seja, não importa quanto é o percentual de juros embutidos, mas se o valor da parcela é passível de ser incluído no orçamento.

No que se refere ao Banco Revelação, registramos o fato de que não foi foco da pesquisa identificar o grau de endividamento de cada integrante; entretanto, foi observado que não há o acompanhamento regular sobre essa situação por parte da Ande, sugerindo a possibilidade de realização de um novo estudo enfatizando as relações de consumo.

Em relação aos custos de funcionamento do banco, dos 11 entrevistados, 10 relatam não haver custos; entretanto, fazem cotas para custear as despesas de deslocamento e transporte realizadas por quem vai ao banco efetuar os pagamentos das parcelas, depósitos de poupança, assim como deslocamentos para a sede da Ande no momento de entregar documentos ou prestações de contas. Diz a presidente:

a gente faz cota sempre que precisa para resolver as coisas do banco, seja que precise para pegar transporte ou comprar alguma coisa. Quando a gente faz alguma comemoração, também as pessoas fazem doação de coisas; se tiver alguma despesa, tudo é por conta do grupo. Não tem um custo para funcionar: as reuniões são aqui na minha casa. Mas, é isso! (Fátima – Presidente, 2010). (Informação verbal).

Para a maioria dos entrevistados, colaborar com algum recurso não significa custos para o banco, embora as falas expressadas pelos entrevistados sinalizem que existem pequenas despesas e que fazem cotas para cobri-las. A contribuição pode denotar uma forma de se solidarizar à responsabilidade assumida pelo outro em atenção ao coletivo, já que as cotas são efetuadas em circunstância do próprio grupo. Uma pessoa se posicionou referindo-se aos custos institucionais da Ande, mesmo não tendo dimensão do seu real valor, mas expressa que tudo “vem embutido na parcela”, quando revela que até

[...] os carnês, eu não sei exatamente, mas eu vi um agente de crédito da Ande falando: “um carnê desses pra vocês está custando tanto”. E dá para perceber que eles embute esse valor em nossa parcela; não posso lhe assegurar que a Ande não tenha despesas. Eles também já beneficiaram o banco com camisetas, bonés e, quando eles fazem alguma campanha do produto deles, eles também trazem pra gente. Eu não sei também se esses recursos são dos nossos juros ou deles. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

A relevância da pequena contribuição financeira que cada pessoa faz para o funcionamento do grupo reflete uma forma “ingênua” de pensar a relação contribuição versus custos, independentemente da temporalidade do integrante. Dona Marly noticia: “Acho que não! D.

Fátima nunca falou sobre isso; que eu saiba não tem nenhum custo”. (Marly – integrante ativa, 2010).

A fala do senhor Francisco Carlos ratifica a existência de pequenas despesas. Confirma ele: “Logo na primeira reunião, já foram me dizendo: ‘se tem alguma despesa, tudo é por conta do grupo’. Eu dei R\$ 2,00 (dois reais), na primeira vez, para ajudar, né?”. (Depoimento de integrante recém-ingresso no grupo – 1º mês, 2010).

No caso da dona Rosa (Josefa), a contribuição é necessária e importante para o funcionamento das atividades no grupo:

Precisa, né? É muito pouco, mas, precisa. Cada um tem de dar R\$ 2,00 (dois reais) para botar de gasolina no carro da Aucilane e, se precisar mais, eles dividem e diz quanto cada um tem de dar. Eu gosto de contribuir porque sei que é pra nós mesmo que as coisas vão. Às vezes acontece de ser até um pouco mais. (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Conforme expressadas nas falas dos integrantes, as tomadas de decisões, “aparentemente” democráticas, parecem caminhar para a autogestão; uma gestão desempenhada pelo grupo copartícipe do Revelação, estimulando a constituição de relações sociais baseadas na cooperação e na solidariedade. Para Singer (2005), a ajuda mútua se expressa como uma necessidade para as populações que vivem desprovidas de recursos para melhorar a situação social e econômica na qual se encontra; todavia, a necessidade, por via de regra, pode camuflar o ato consciente.

Partindo desse pressuposto, verificamos que há uma recorrente atribuição à conscientização que não corresponde ao real significado da palavra, mesmo não negando que há, entre os sujeitos, um ato consciente à medida que estes reconhecem a necessidade, porém, se a necessidade se sobressai, o “ato consciente” nada mais significa do que a representação “imaginária” da conscientização, ou seja, não pode ser conscientização propriamente dita. O grupo vem expressando diferentes níveis de condicionamento da consciência

ora, por exemplo, demonstrado pela “necessidade de pertencer”, já que o que está em jogo nas relações é o acesso ao crédito, ora representado pela aparente “imposição” sobre o “ter de aprender para se fazer pertencer ao grupo”.

Uma novidade que o banco traz, segundo depoimento da assessora de gestão da Ande (2010), e que não está no Manual da Metodologia de Bancos trabalhada pela Ande, é a introdução de uma espécie de seguro obrigatório no valor de R\$ 2,99 (dois reais e noventa e nove centavos). Pagos individualmente por parte de cada integrante, este é embutido nas parcelas com o objetivo de isentar o grupo por despesas causadas por ocasião da perda de algum dos seus membros seja por morte ou invalidez. Ratifica a tesoureira:

[...] a gente teve algo a mais que até então não tinha nenhuma seguridade. Caso morresse algum componente do banco, o grupo teria de arcar com o pagamento daquele componente que faleceu; mas, agora não! O banco contratou um seguro, na caderneta, de R\$ 2,99. E se, por acaso, venha a acontecer, o seguro cobre todas as despesas, isentando o grupo. Quem contratou foi a Ande, mas cada componente paga. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

A metodologia de banco comunitário vai agregando outros mecanismos para viabilizar seus resultados. O seguro obrigatório, retratado acima, ratificado pela fala da tesoureira, segundo a maioria dos entrevistados, representou um procedimento importante para isentar o grupo de preocupações com o pagamento de dívidas deixadas por algum dos integrantes, em caso de morte ou invalidez.

Pela interpretação das falas, a educação vai tomando forma por meio da convivência cotidiana, contribuindo para evidenciar potencialidade, limites e desafios que se expressam no modo de participar e interagir de cada indivíduo. Para a maioria dos integrantes, o crescimento individual está relacionado ao modo como cada um participa. Se pensar em fazer parte do grupo só para ter acesso ao financiamento, pode ser eliminado do grupo, ou seja, não está inclinado a mudar sua situação social, mas a torná-la mais desafiante.

Ainda, para a maioria dos entrevistados, a Ande exerce papel de grande relevância na organização do banco comunitário. Desse modo, tão importante quanto evidenciar a percepção dos integrantes sobre as regras e critérios, é entender como os integrantes do Banco Revelação absorvem o papel desempenhado pela Ande na sua cotidianidade.

4.4 – O papel da Ande

Para eles, a Ande só comparece às reuniões de renovação de ciclo e em momentos solicitados pelo grupo, denotando que, no acompanhamento ao Banco Revelação, a Ande deixa a desejar, pois a preocupação parece voltar-se unicamente para garantir o retorno financeiro do recurso emprestado. Quando questionadas sobre o papel da Ande na organização do banco comunitário, duas pessoas disseram ainda não saber, mas, em breve, estariam aprendendo; nove entrevistados arriscaram dizer que era a instituição que detinha a fonte de recursos; dentre os 11 entrevistados, cinco pessoas falaram que, além de ser a instituição financiadora do Banco, também desempenhava o papel de ensinar e orientar o grupo para possibilitar o funcionamento do Banco; todavia três pessoas expressaram que a Ande deveria assumir o papel de acompanhar o grupo, principalmente sobre como cada integrante estava investindo. Conforme uma das entrevistadas, a Ande já vinha proporcionando o acesso de várias outras “coisas” além do crédito:

[...] já tive a oportunidade de representar os bancos do Ceará em evento na cidade de Brasília, sobre Economia Solidária, e Mossoró, tudo pago pela Ande. Mas é pouco! Ela podia fazer melhor, promover feiras e outros eventos, por exemplo. (D. Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Pela fala da entrevistada, a Ande assume o papel de orientar o grupo e, ainda, a participar de outros processos formativos. A economia solidária aparece sendo agregada na formação dos integrantes do banco como possibilidade de colocar em marcha um novo modo de produção; todavia, não foi observada uma discussão ampliada entre os integrantes, já que apenas a tesoureira, que teve a oportunidade de representar o Banco Revelação em evento, expressou algo relacionado à economia solidária.

Para Gadotti (2009, p. 20), a economia solidária se manifesta “por meio de alguns traços e características que fazem do homem e da mulher os sujeitos do processo produtivo educativo. Uma economia de dimensão humana que resgata valores do chamado ‘fator C’, como cooperação, comunidade, coletividade, colaboração, coordenação e cogestão, integrando os elementos produção, organização e educação”.

Embora não deixe claro, na metodologia de bancos comunitários, o tipo de concepção econômica, a Ande, ao apoiar os integrantes para participarem de eventos sobre economia solidária, por exemplo, agrega novos valores à educação relacionada à concepção econômica.

Gadotti (2009) exprime que, desde os anos 1990, a economia solidária é estudada como práxis pedagógica e, ao longo dos anos, recebe várias especificações, como: economia social, socioeconomia solidária, humanoeconomia, economia de comunhão, economia popular solidária, economia de proximidade e economia da dívida.

Neste estudo, adotamos o conceito de socioeconomia porque ele designa a subordinação da economia à sua finalidade, que é prover, de maneira sustentável, as bases materiais para o desenvolvimento pessoal, social e ambiental do ser humano, trabalhado inclusive pelo PACS (2000). Parece que o papel da Ande, ao disseminar a metodologia, é levar o público beneficiário do crédito a entender as discussões sociais que estão sendo travadas e participar delas. Expõe a agente de crédito ao falar sobre o assunto:

no início, a gente discutia a economia solidária, quer dizer, a socioeconomia solidária (risos). Eles participavam da Rede de Economia Solidária, mas é muito complicado! Eles não têm tempo e a gente não tem pessoal suficiente para isso. Eu tinha de me desdobrar; era complicado! Hoje, a gente não faz mais essas formações temáticas. Não tem como, é pouca gente! Eu tenho que acompanhar vários bancos e, aí, fica complicado! Quando tem algum evento, a gente até faz o convite para eles, mas vai um e, daí, as informações ficam só para

ele, o grupo não tem acesso. (Wladiane – agente de Crédito, 2010). (Informação verbal).

O depoimento da agente de crédito parece esclarecer o porquê de a maioria dos integrantes associar ao papel da Ande, principalmente, o atendimento das necessidades financeiras. Embora os integrantes vislumbrem que a Ande desempenha papel educativo na conformação do grupo Banco Revelação, não a aliam a temáticas que não fazem parte do cotidiano do grupo. A ênfase do papel que lhe é atribuído é dada à aprendizagem constituída pelas orientações prestadas para criação, organização e manutenção. Assim, visualizam os vários papéis assumidos pela Ande como sendo: agente financeiro que, além de disponibilizar as linhas de crédito, ensina e orienta no funcionamento, conforme demonstrado pelo Gráfico 10.

O Gráfico 10 mostra que, para a maioria dos entrevistados, o papel da Ande se volta a atender as necessidades financeiras do grupo; entretanto, valorizam o ensino e a orientação para a gestão do banco, bem como sugerem o acompanhamento sistemático. Assim como tem integrantes com a noção de que o papel da Ande se resume a fornecer os recursos financeiros e acompanhar o pagamento, detectamos, dentre os entrevistados, seis pessoas que atribuem à Ande o papel de, além de financiar o Banco Revelação, transmitir os conhecimentos, saberes e práticas da metodologia de banco. Pelas colocações, os integrantes reconhecem o caráter pedagógico adotado como mitigado a fazer com que os integrantes se tornem protagonistas do seu desenvolvimento. Assevera a fala do senhor Luiz Carlos:

A Ande é quem tem o dinheiro, é quem empresta e, por isso, exige de nós que a gente trabalhe direito no banco. Eles deram todas as orientações. No começo, ficava o tempo todo com a gente, mas, lá para a frente, deixou a gente fazer as coisas sozinho; a gente foi observando, aprendendo, assumindo na marra e deixando a Ande com o papel só de nos acompanhar. A dona Wladianne me orientou muito; eu devo muito o que sei a ela. Ela me falou várias vezes que a gente podia exigir do banco. Eles (ANDE) acreditavam na gente e a gente fazia mesmo. Era a gente que trazia as pessoas para compor o grupo; então, era nossa responsabilidade aprender como lidar com

O PAPEL DA ANDE PARA OS ENTREVISTADOS

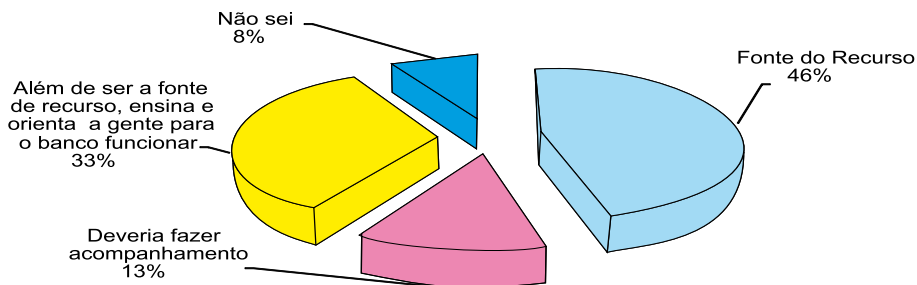


Gráfico 10 – Papel da Ande

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

isso. Eu fui aprendendo na convivência. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Em relação a esse caráter, Freire (2007, p. 49) adverte sobre a necessidade ética de materializar uma educação como prática libertadora, onde educador e educando, embora com papéis diferenciados, assumam a relação de troca de conhecimentos à medida que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A educação, sob esse ponto de vista, aparece com a função de efetivar o pensamento do sujeito, que, tomando consciência de sua condição, passará do “estágio ingênuo” para um estado “politizado”, possibilitando a inserção deste no processo histórico da sua existência. A metodologia de bancos, embora com seus desafios, parece alcançar a possibilidade de constituição desse sujeito. Leis contribui sobre essa questão, exprimindo que o conhecimento é um fato e o sendo, é prático e é social,

[...] reflexo do movimento da realidade concreta, mas também influi nessa realidade contribuindo para sua mudança ou seu estancamento. O conhecimento é emprenhado pela prática social, e por uma ação política que corresponda ao projeto histórico de libertação. Quer dizer, o saber é a relação entre a prática e a teoria. (LEIS, 2001, p. 4).

Se a apropriação do microcrédito requer a compreensão dos traços essenciais da metodologia, então, deve existir um espaço de aprendizagem social para que isso ocorra. Nesse caso, a instituição apoiadora assume o papel de elaborar a sequência de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de mediadora de processo. Para Schon (2000, p. 86), “um mediador de processos grupais pode ter muitas maneiras de dizer quando vai trabalhar com instruções em determinados grupos. Todavia, [...] sempre há uma distância entre a instrução e a ação que ela descreve”.

Desse modo, as diferentes visões apresentadas pelos integrantes do grupo Revelação podem estar condicionadas ao modo como cada sujeito capta as instruções ou, ainda, como estas estão sendo “transmitidas” ao grupo pela Ande por meio do agente de crédito. E mesmo com os limites que a cercam, a experiência educativa atribui a cada integrante certo grau de conscientização e vai moldando-se pautada nos pressupostos da educação defendida por Freire (2006), quando diz que a educação, que tem como pressuposto a liberdade, a reflexão, a problematização, não pode figurar como uma ação de depositar ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores, mas ser um ato mediatizado do sujeito na busca de realizar a superação, firmando-se dialógica.

Em se tratando de uma educação focada nas experiências do sujeito, a rotatividade de integrantes pode representar outro limite, pois, segundo os entrevistados, cada ciclo representa desafios quando esta rotatividade esta relacionada ao ensino e aprendizagem, conforme demonstrado no item a seguir.

4.5 – A Entrada e a Saída de Integrantes no Banco Revelação: Olhares sobre essa Rotatividade e a Relação com a Educação

Para a maioria dos entrevistados – sete – a rotatividade, além de enfraquecer as relações no grupo, fragiliza o funcionamento do banco, complica para quem fica porque tem de ensinar tudo novamente, dificulta realizar algo que represente o fortalecimento

do grupo, tendo em vista que a noção de grupo tinha de ser novamente retrabalhada.

Para esse agrupamento de entrevistados, somente participando, é possível vencer os medos, confiar no outro, vencer os novos desafios, embora, para acreditar nessas possibilidades, estes tenham, na maioria das vezes, que se colocar no lugar do outro, como é o caso de quem já é antigo e que vai acolher um novo integrante e, para acolhê-lo, relembra que também já foi um integrante novo, conforme moldado na fala de dona Rosa (Josefa).

Olha, nosso grupo sempre tem gente saindo; fica algumas pessoas e entra novas e, aí, ele vai se mantendo. Agora nesse último ciclo, eu não sei quantos, mas eram 16 e saíram cinco. Eu não sei quantos entraram; o que eu sei, quer dizer que sai um e aí quando um vai sair eles botam outro no lugar, né? Eu entrei com medo e com a minha participação eu perdi o medo e acho que quando vai entrar pessoas novas, a gente fica com medo também, mas eu faço a minha parte e acho que eles vão fazer a dele, né? E aí eu vou ficando mais tranquila (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

O senhor Luiz Carlos se expressa evidenciando os desafios que representava a entrada de novos integrantes no que diz respeito à constituição das relações de grupo. Diz ele:

sim, em cada ciclo entrava e saía gente e isso fragilizava o grupo, pois a noção de grupo tinha de ser novamente retrabalhada e, na minha visão, o tempo que cada um ficava era o que definia a fortaleza do grupo; quanto mais você participa, quanto mais você se deixa conhecer, melhor ia se tornando o grupo. Nosso grupo era um grupo muito bom, mas teve um ciclo aí que entraram três pessoas que eu e D. Eliane não nos adaptamos, tivemos de sair, tava sendo um problema. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Dona Conceição, todavia, exprime sentimentos de pertença, de aceitação e da importância de se colocar no lugar do outro. Reflete:

mulher, o sentimento é assim, sempre que entra gente nova a gente fica meio assim. Aí, no meu caso, eu lembro que já fui nova, que o

grupo me acolheu, me deu credibilidade, acreditou e, aí, eu fico mais tranquila também porque, geralmente, quem indica alguém sabe que deve ser uma pessoa responsável; é uma responsabilidade muito grande, por isso eu não indico; e tem mais, sempre que sai alguém, tem de botar alguém no lugar, senão, assim, o grupo pode acabar, entende? (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Embora a rotatividade de integrantes fragilize o grupo, o ensino-aprendizagem vivenciado por estes parece direcioná-los a lidar com a situação da construção e desconstrução de laços de confiança. Segundo depoimento da tesoureira, a Ande recomenda a manutenção de um número mínimo de pessoas no grupo, para que este esteja conformado na metodologia de banco comunitário. Diz a entrevistada:

olhe, a Ande nos aconselha a manter de 11 a 15 participantes no banco. Cada ciclo, tem gente que fica só fazendo poupança para retirar dinheiro só no ciclo seguinte; tem gente que sai temporariamente, ou seja, pretende voltar em outros ciclos; tem aqueles que sai e vão para outras linhas de crédito, porque não têm mais o perfil de banco, como é o caso da D. Eliane e seu Luiz Carlos; tem aqueles que vão ficando, ficando e ajudando os novos que vão chegando. A cada ciclo é muito complicado para quem fica, tem de ensinar tudo novamente para os novos. Tem o medo, mesmo que aquelas pessoas sejam indicadas porque são responsáveis, mas são novos e esse “novo” fragiliza as relações, fragiliza o funcionamento do banco; fica difícil fazer algo que concretamente represente algo que fortaleça o grupo. O que nos alimenta, o que nos fortalece é lembrar que um dia também tivemos na mesma situação deles, precisando de credibilidade de um grupo que a gente mal conhece. É isso! Não é uma coisa fácil porque as pessoas não entendem como funciona e, aí, a gente tem de fazer de tudo, tem de ensinar e, muitas vezes, tem de fazer porque não dá para ensinar; é até gratificante, mas muito complicado. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Em sua fala a tesoureira, assim como outros integrantes do Banco Revelação, expõe a “naturalidade” da entrada e saída de integrantes, expressando as várias situações que vão “justificar” os desafios ocasionalmente retratados no cotidiano do grupo, que, de um lado, os motiva a continuar, mas, de outro, provoca rupturas que vão repercutir no desenvolvimento grupal.

As narrativas manifestam, simbolicamente, o que permeia uma participação voltada à não-preocupação com a tomada de poder, ou seja, à prática de relações solidárias, ao respeito à pluralidade e às diferenças. Para Teixeira (2001), tal fato pode representar formas diferenciadas de expressão e ação coletiva, com ou sem conteúdo político, a depender dos objetivos e contextos em que se insere.

Assevera, entretanto o autor:

[...] é preciso limitar o conceito de participação e, para isso, é fundamental considerar o poder político, que não se confunde com autoridade ou Estado, mas supõe uma relação em que os atores, com os recursos disponíveis nos espaços públicos, fazem valer seus interesses, aspirações e valores, construindo suas identidades, afirmando-se como sujeitos de direitos e obrigações. (TEIXEIRA, 2001, p. 26).

Teixeira (2001) contribui para a reflexão sobre a participação e o seu significado para o grupo Banco Revelação. De acordo com suas colocações, não fica evidente o “conteúdo político”, muito embora o “poder político” atribuído não deva ser negado.

Para três integrantes que não apresentam posições semelhantes aos depoimentos anteriormente retratados, a entrada e saída de pessoas no grupo representam algo relacionado à dinâmica do banco, ou seja, comum à cotidianidade da metodologia de banco, fato que pressupõe a apropriação de determinados significados e que tem relação direta com o tempo em que cada integrante permanece ou está no grupo. Dona Marly confirma a asserção relatando que

[...] sempre tem gente entrando e saindo, tem gente que já é antigo, tem gente novo como eu a cada vez que vai renovar um ciclo. Assim, de 06 em 06 meses, sempre tem gente convidado. Eu foi assim! Eu fui convidada pela D. Fátima, eu fui conhecendo as pessoas; o pessoal lá também foi me conhecendo e convivendo algumas coisas. A senhora até presenciou aquela (fazendo referência a saída de uma integrante). Mas é normal, né, que as vezes a pessoa entra e não quer ficar. (Marly – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Se a atenção, porém, estiver direcionada para o significado da participação em relação à credibilidade e, por conseguinte, a indicação de integrantes potenciais, os depoimentos vão ratificar que “os medos”, a desconstrução da confiança, independentemente, do tempo de permanência no grupo, são sentimentos que abstraem de cada integrante os limites de sua subjetividade.

A entrada e saída de integrantes parece não ter relação direta com conflitos ou nomes com restrições no Sistema de Proteção ao Crédito (SPC), pois precedem uma dinâmica relacionada à metodologia de banco comunitário que parece valorizar a participação de modo a contribuir com a constituição de laços de solidariedade, colaboração e, por conseguinte, de confiança. Ficou sensível o fato de que cada integrante, ao se limitar a preconizar preconceitos, busca distinguir entre seus iguais situações que podem ser vivenciadas por qualquer pessoa do grupo.

Em sua maioria, os integrantes do Banco Revelação constituem o “saber” para a tomada de decisões e essa elaboração é influenciada pela convivência cotidiana, ou seja, pela participação que permite a cada pessoa interagir com a construção, desconstrução e reconstrução de laços de confiança e aprendizado entre seus iguais. Esse saber é disseminado não apenas na prática do Banco Revelação, mas para a consolidação de outros bancos.

4.6 – A Contribuição da Experiência dos Integrantes do Banco Revelação para Constituição de Outros Bancos Comunitários

O Banco Revelação também contribui para a consolidação de outros bancos, conforme relatado pelas experiências de dois integrantes. Como uma colcha de retalhos, cada narrativa revela, de acordo com o tempo de maturação de cada sujeito, seus modos de ver e perceber as informações que lhe são cotidianamente apresentadas. Diz um ex-integrante:

sim, sempre que a Vladianne ia criar um novo banco, nosso banco era chamado para falar da nossa experiência; assim, porque nós era um

banco reconhecido na Ande porque nunca causamos problemas até o tempo em que permaneci no grupo. Não sei como está agora, mas sempre a D. Fátima fazia esse papel e era muito valorizado pela Ande. Ela até chamava outras pessoas, mas sempre quem ia era dona Fátima, porque a gente achava que ela estava mais preparada; também era a presidente. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Algumas pessoas, mesmo não detendo total clareza sobre a informação solicitada, se arriscaram a prestar sua opinião, revelando ora o esforço que fazem para compreender a realidade em que estão inseridos ora a não-apropriação de saberes sobre a dinâmica do Banco Revelação. Diz dona Conceição: “Não sei, acho que sim! A dona Fátima, ela vai conversando com um com outro e, aí... Acho que sim, não tenho certeza não!”. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Pelo depoimento parece que a baixa clareza sobre o tipo de contribuição que o banco concede para consolidação de outros bancos tem intensa relação com a maneira de participar dessa integrante. No caso da incerteza expressa pela Dona Rosa, ela diz: “Mulher, assim, não sei dizer não. Sei que, às vezes a D. Fátima vai e fala do banco Revelação para outros grupos porque a Vladianne (agente de crédito da Ande) pedia”. (D. Josefa (Rosa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

A informação é muito clara, embora carregada de medos sobre o que pode significar sua fala. Dos 11 integrantes, cinco responderam que o banco contribui para criação de outros bancos, enquanto os demais deixaram dúvidas em suas colocações. Importante é destacar que os dois ex-integrantes entrevistados saíram do Banco Revelação para fazer parte de linhas de financiamentos de valores mais elevados. Justificam que a saída do grupo pode ser voluntária, forçada ou pelo fato de ter alcançado elevado índice de credibilidade. Deste modo, o grupo não mais responde às suas expectativas financeiras.

Pelas preleções dos entrevistados sobre a possibilidade de o Revelação contribuir com a criação de outros bancos, “várias realidades”

são evidenciadas, haja vista a subjetividade de cada sujeito. O modo de cada integrante interagir com os fatos, de interpretar as situações, é desenhado e decodificado conforme a visão de mundo que cada um tem ou busca elaborar.

Sobre essa questão, o contributo de Dewey (1959, p. 2-3) é relevante:

[...] pode-se mesmo dizer que tudo que existe é em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir... é o que chamamos de experiência e, significa [...] uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

Dewey (1959) confere significado ao agir humano com base nas percepções realizadas por estes em interação com o ambiente. Para ele, a experiência tem identificação direta com a natureza em que esta passa a representar um simples instrumento de análise do sujeito e, por assim dizer, a experiência deva ser considerada “pessoal”, “passageira”, em função da realidade em permanente mutação.

Concordamos com o autor, ao relacionar a experiência do banco à possibilidade de desenvolvimento da consciência do sujeito. Ao situar-se em determinada realidade, cada sujeito a interpreta conforme suas visões de mundo, porém essa visão se modifica à medida que este se apropria de novos conhecimentos, novas formas de comunicação, de interação com o meio onde se encontram. Assim, embora, as narrativas dos sujeitos estejam carregadas de significados pessoais, à medida que cada integrante do grupo participa das interações de grupo, a visão em relação à realidade do banco para esse sujeito é modificada de acordo com sua experiência.

O fato de a presidente utilizar sua experiência para transmitir aos seus iguais e iguais em potencial os conhecimentos adquiridos na prática cotidiana, por exemplo, valoriza os espaços não-escolares como espaços de educação. Seu depoimento, quando questionada

sobre essa realidade, é enfático quando expressa:

eu sempre, logo que aprendi tudo sobre o banco, sobre como funcionava, a forma que a gente tinha que trabalhar para poder manter quem é o banco hoje, eu sempre fui convidada pela Ande para ir contar minha experiência para formar outros grupos. Eu achava isso bom, porque eu me sentia contribuindo, me sentia bem. Sim, sempre estive e estou aberta porque a Ande, para mim, é muito importante; ela me deu a oportunidade na hora em que eu mais precisei. Só sei e sempre que ela precisar eu vou, eu me disponho e me sinto muito bem. (D. Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Pelo depoimento retratado, não é apenas uma questão de apropriação de conhecimentos ou talvez do desenvolvimento da consciência sobre a importância de transmitir aos seus iguais e iguais em potencial a experiência do Banco Revelação. Há, na fala da presidente, um “sentimento de gratidão” pela Ande, que pode representar sua principal fonte de motivação para apreender as informações relacionadas à metodologia de banco.

A tesoureira também contribui na disseminação da experiência do banco, porém sempre deixa para a presidente a realização da ação. Ao falar sobre o porquê de ser a presidente, a única pessoa que tem desempenhado essa tarefa, a maioria se expressou dizendo que, além de não ter a experiência necessária, não detém suficientes informações para desempenhar a tarefa. Algumas pessoas se posicionaram sobre a possibilidade de disseminar a experiência se tivessem mais preparadas, se fossem mais bem orientadas.

Analisando a visão de nove dos entrevistados, que dizem reconhecer que o Banco Revelação contribui para criação de outros bancos, mas que é uma ação desempenhada pela presidente ou que, para ser executada por outras pessoas do grupo, necessita de preparação, parece que há, por parte desse agrupamento de entrevistados, a “dependência” ou “transferência” de responsabilidade ou, ainda, a compreensão de que este papel não deva ser desempenhado por pessoas que não estejam qualificadas – é preciso

que o integrante do banco, além de saber posicionar-se diante das pessoas, detenha as informações com muita clareza. A fala da dona Rosa ilustra essa afirmação quando evidencia:

olha, a Ande, sempre que a Ande ia criar um banco, nas reuniões, ela dava o espaço para o Revelação falar sobre a experiência. Geralmente, Fátima (a presidente) quem fazia esse papel por estar mais preparada, por saber mais, por estar a mais tempo. (Josefa (Rosa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Para sete dos entrevistados, o posicionamento da Ande em solicitar a contribuição dos integrantes para fazer o relato da experiência denota importância e reconhecimento do grupo, porém, para outros dois, há possibilidade de tirar “vantagens” conforme ilustrado no gráfico acima. A maioria (64%) dos integrantes reconhece que a Ande, ao

SOBRE A CONTRIBUIÇÃO NA DISSEMINAÇÃO DA METODOLOGIA PARA OUTROS GRUPOS

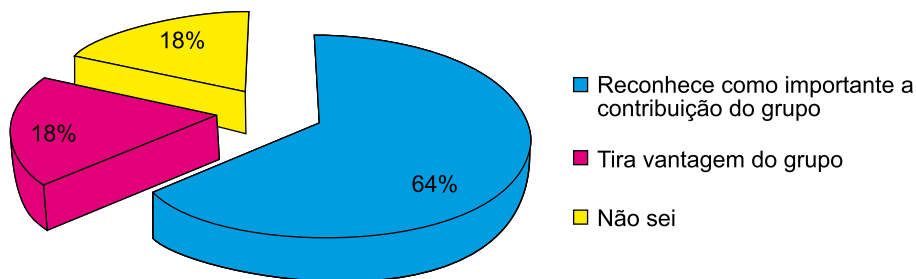


Gráfico 11 – Contribuição do Integrante na Disseminação da Metodologia

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

solicitar a contribuição da disseminação da metodologia para outros grupos, busca valorizar o saber por estes adquiridos. Os 18% que não souberam responder são pessoas recém-integradas no grupo. Os outros 18% que consideram a Ande como uma instituição que obtém vantagem do Banco Revelação, em sua toatilidade, fazem parte do

agrupamento de integrantes que não está interessado em se apropriar dos conhecimentos para contribuir com seus iguais ou apresentam dificuldade de participação no grupo.

Aparentemente, o grupo tem consciência de que a maior fraqueza pode ser a não-participação dos seus integrantes, no sentido não só de estar presente. Algumas situações do cotidiano do grupo tendem a consolidar a educação como prática de liberdade, conforme aditado por Freire (2007). O Banco Revelação, todavia, não está isento dos “vícios” relativos à cultura de uma educação que mantém a tradição sobre o papel do transmissor como agente de dominação, sobre o papel do receptor como agente que recebe os conteúdos e não deve questionar. Ou, dizendo de outra forma, a educação bancária, como costumava chamar o autor citado, ao se referir à educação em cuja relação educador e educando os papéis são tidos como depositários e meros depósitos de conhecimentos, respectivamente.

Para os 64% dos respondentes que reconhecem ser de relevância a contribuição para fomentar novos grupos, também ficou visível a importância conferida à formação complementar, como, por exemplo, a implantação de um programa educativo que privilegie cursos sobre gestão financeira, troca e intercâmbio de experiências, realização de eventos que contribuam com a comercialização de produtos e serviços e outros. O item seguinte explora essa situação.

4.7 – A Importância da Formação Complementar à Educação para Consolidação do Banco Revelação

No início da organização do banco, a Ande se preocupava com a formação dos integrantes não somente em relação a se apropriar das ferramentas da metodologia de banco mas também envolvê-los com outras temáticas de interesse para o desenvolvimento pessoal e do negócio. Dois dos integrantes disseram que houve tentativa de intercâmbio e troca de experiências entre os bancos criados pela Ande, porém não obteve o resultado esperado porque a maioria de representantes de bancos não compareceu ao evento. Para um deles,

[...] teve uma parceria com o Sebrae, só que o horário dos cursos não batia com o horário do grupo, aí, ninguém participou e, até hoje, isso ficou só na ideia. A Ande não tem falado mais nisso, mas isso não quer dizer que não seja uma necessidade do grupo. Eu mesma gostaria de fazer mais cursos, de melhorar meus conhecimentos para ajudar o grupo a se desenvolver. Faço isso com a espiritualidade, levo Deus ao grupo e percebo que isso tem ajudado. Teve até uma vez que a Ande tentou fazer um evento reunindo todos os bancos, mas estava lá uns seis a oito representantes de bancos. Foi um fiasco! Então, a Ande não fez mais. Ela fazia feiras de economia solidária e convidava a gente. Até pensei que seria interessante voltar isso. Tem reuniões nacionais que a gente é convidado. Eu mesma já representei o Banco Revelação; mas eu acho que deveria ter um investimento maior. De certa forma, a Ande tentou, mas não deu certo. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

No caso da participação nos cursos de formação, por unanimidade, os 11 entrevistados consideraram relevante para qualificar sua participação no grupo; todavia, oito dos respondentes expressaram não haver conciliação entre o que era ofertado e a possibilidade de participação destes, ratificando o testemunho prestado pela tesoureira.

Pelas entrevistas, há pessoas no grupo que consideram que a não-existência de um programa que contribua com a elevação dos conhecimentos dos integrantes do Banco Revelação configura um desafio e, conseqüentemente, uma dificuldade, impedindo o crescimento individual e do Banco Revelação. Importante é observar, pelo depoimento, que, quando a entrevistada fala sobre essa questão, faz relação à sua pessoa, evidenciando que esses entraves podem ser fatores impeditivos para que o banco venha a alcançar novos patamares. Relata:

na minha visão, a grande dificuldade é a falta de conhecimento; por isso, o banco já existe há não sei bem quantos anos e já era para ter tido, assim, mais crescimento. Mas, como o grupo não tem, assim, um curso... Eu acho que cresceria mais; eu acho que a fraqueza é essa. Tem as reuniões e eles (A Ande) vêm cada vez que a gente vai renovar, mas é só isso; não tem, assim, um curso, uma coisa para a gente ter mais conhecimento.

Hoje é tudo! É conhecimento que faz ter mais desenvolvimento e quem não tem vai ficando para trás, vai ficando limitado, não tem condições de crescer. Também acho que era importante, nas reuniões, ter mais conhecimentos sobre quem é a Ande, o banco... Eu, por exemplo, sei mais ou menos como funciona, mas não sei tudo, de onde vem o dinheiro, assim, as coisas mais explicadas. (Rosa [Josefa] – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

As duas pessoas recém-integradas ao grupo não souberam exprimir argumentos sobre possíveis dificuldades que possam existir no grupo, todavia, aportaram comentários sobre: “tudo que estavam vendo até o momento lhes fazia bem”. Para Silva (2009), refere-se a uma característica meramente normal para quem está chegando a um grupo, o qual ainda não expressa, na participação, sua percepção em relação a si e aos outros, constituída pelo “movimento” de cada indivíduo no grupo. Assevera a autora:

[...] como sabemos, os códigos, normas e valores e, por conseguinte, as normas de comportamento de um grupo são absorvidas pelos seus membros e buscam atender as finalidades destes. O clima no grupo, refere-se, basicamente, a atmosfera, ao espírito do grupo, mudando a atmosfera psicológica na medida que se faz necessária. Assim, o indivíduo só conseguirá integrar-se quando da vivência com o grupo. (SILVA, 2009, p. 3).

A percepção sobre a importância de uma formação complementar dos integrantes no grupo é feita à medida que estes participam do grupo e captam a sua “dinâmica”. Pelo testemunho de um dos entrevistados, somente o tempo é capaz de lhes mostrar se podem ou não acontecer mudanças na realidade captada. Expressa ela: “Não sei falar ainda de dificuldade e fraqueza; estou chegando e tudo que vi até agora é bom, tem-me feito bem. É bom se tivesse curso, mais ainda tô chegando, né?”. (Vanússia – integrante novo, 2010). (Informação verbal).

Segundo alguns relatos, para ofertar cursos e treinamentos aos integrantes, a Ande tentou fazer parcerias com instituições como o Sebrae, por exemplo, o que não foi muito produtivo, no entanto,

porque surgiu uma série de desafios, como a falta de disponibilidade das pessoas, o tempo em que o curso estava sendo ofertado e outros.

Para os entrevistados que desconhecem a existência de um programa de capacitação voltado para o integrante do grupo Revelação, é de fundamental importância participar, além das reuniões que contribuem para o aprendizado, de cursos sobre como gerenciar os recursos e administrar o seu negócio. O depoimento de um dos integrantes assevera essa questão para entender que ter acesso ao conhecimento figura, para alguns, mesmo aqueles que estão chegando no grupo, uma ferramenta importante. Diz o entrevistado:

a gente aprende olhando, mas, se tivesse um curso para ajudar a gente, seria interessante. Eu sei que o Sine e o IDT dão curso sobre como administrar e investir no negócio, mas aqui, aqui, não sei não; não me disseram nada ainda. (Francisco Carlos – integrante novo, 2010).

Essa visão de que o conhecimento, além da vivência prática, deva ser adotado para elevar os saberes e práticas do grupo Revelação é também conformada pelos integrantes mais antigos e até integrantes que não mais fazem parte do banco. A fala da dona Eliane confirma o enunciado quando diz:

teve, teve, sim! A Ande fez parceria até com o Sebrae, no início, mas, então, eles diziam que não têm tempo. Eu não acho! Só não quer participar; não tem preocupação em se qualificar, melhorar. Eu não participei porque no meu tempo não havia essa oportunidade. (Eliane – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

Parece necessário que, ao considerar a participação como ferramenta indispensável à formação de sujeitos, a Ande deve pensar em uma educação complementar, mas em consonância não somente com as necessidades do grupo, e sim nas possibilidades que existem para que a prática seja alcançada. A capacitação considerada importante tanto pelo grupo como em determinado momento, pela Ande, deve primar por planejamentos que preservem o diálogo aberto com os interessados, ou seja, refiram-se a um espaço conquistado de participação e que, segundo Demo (1986, p. 18), é um lento processo

quando faz alusão ao “legítimo sentido do termo”. Assim, reforça ele que a participação

[...] é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. [...] não pode ser entendida como uma dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço de participação. Não pode ser entendida como concessão porque não é fenômeno residual ou secundário da política social.

Em relação ao intercâmbio de experiência, ressalta-se o desconhecimento da maioria dos integrantes tanto em perceber a existência da ação quanto sobre a possibilidade de participação. Os depoimentos desvendam um grupo que parece não apreender a realidade concreta. Dentre os 11 entrevistados, somente duas pessoas relataram a existência de intercâmbio de experiências sendo que uma delas participou de vários momentos e a outra pessoa justificou a não-participação pela falta de tempo, mas tem considerado momentos de formação e de grande importância pessoal e para o grupo, conforme podemos verificar pela sua narrativa.

É, a gente podia até aprender mais... Teve uma vez que a Ande tentou fazer um evento reunindo todos os bancos, mas só estava lá uns seis ou oito representantes de bancos. Foi um fiasco! Então, a Ande não fez mais. Ela fazia as feiras de economia solidária e convidava a gente. Até pensei que seria interessante voltar isso. Tem reuniões nacionais que a gente é convidado; eu mesma já representei o banco Revelação. Mas só, acho que poderia ter um investimento maior. De certa forma, a Ande tentou, mas não deu certo; muitas pessoas não participam mesmo e sempre alegam porque não podem. Por isso, acho que muitas vezes tem gente no grupo que só está pelo dinheiro. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Novamente, a fala da tesoureira atribui a dificuldade de participação dos integrantes ao fato de alguns conceberem o Banco nas suas vidas unicamente para conseguir o crédito almejado. Para ela, se isso é um pressuposto verdadeiro, limita não só o desenvolvimento do

banco e dos seus integrantes, mas, principalmente, a possibilidade de integração de um programa educativo que reforce, mediante cursos, eventos, intercâmbio e troca de experiências, a formação social do grupo. Evidencia o que Freire (1981) retrata sobre a constituição da consciência crítica – a necessária consolidação de processo formativo para que se consolide.

Na formulação do texto sobre o Banco Revelação como produtor e reproduzidor de vidas, foi sinalizado sentido da participação, conscientização e solidariedade em alguns techos. No item que segue, explora-se com detalhes o sentido dado à participação e à solidariedade pelos integrantes do Banco Revelação, relacionando-os ao caráter educativo.

4.8 – O Sentido da Participação e da Solidariedade para os Integrantes do Banco Revelação

Conforme já mencionado, a participação se assenta, no Banco Revelação, como a mola propulsora do desenvolvimento de cada integrante e do próprio grupo. A crítica aportada pelo respondente abaixo denota, além do comprometimento deste, a revolta com aqueles que não conseguem despertar posturas parecidas com as suas, já que, para ele, o Banco Revelação deve ser dividido como responsabilidade de todos. Pode, portanto, referir-se à capacidade de o integrante analisar a realidade tal como esta se apresenta de jamais negá-la, embora almeje que seja diferente. Revela o senhor Luiz Carlos:

eu questiono tudo! Aí tem gente que não gosta disso, tem gente que fica calado, não está satisfeito; não entende e fica calado. Eu não! Eu pergunto, eu questiono, eu sou chato; esse negócio de ficar calado não é comigo não! Mas, se eu vê que você não me dá importância, eu caio fora. Porque eu vou obedecer coisas que não são boas para mim nem para o grupo? O Luiz Carlos não era nada; é só um sócio como outro qualquer, mas não podia ficar alienado e foi participando que entendi isso. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

A fala do senhor Luiz Carlos exprime o estado de consciência crítica aditada por Freire (1983) como perpassada por um processo

educativo. Apresenta, desse modo, características como:

anseio de profundidade na análise dos problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema; reconhece a realidade como mutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. [...] Repele situações quietistas; [...] repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; é indagadora, investiga, força, choca. (FREIRE, 1983, p. 40-41).

Assim, compreendemos que a participação é valorizada sob vários aspectos: a) uma forma de apreender conhecimentos; b) modo pelo qual o grupo se fortalece; c) modo de vencer os medos e até resgate da autoestima. Para oito entrevistados, além de contribuir para apreender conhecimentos e saberes sobre a prática cotidiana do Banco Revelação, representa uma forma de vencer os medos, de diversão e até de resgate da autoestima. Os três restantes, dizem que participar está relacionado à necessidade de investir em seu negócio.

Atribui, segundo Freire (1996, p. 51), significados ao mundo e à vida e, conseqüentemente, à existência humana, evidenciando que as possibilidades da educação em contribuir para tais significações “relacionam-se à capacidade dos sujeitos em se apropriar, captar, transformar, criar e agir conscientemente e não se conformar como espaço vazio, a ser enchido como depósitos de conteúdos”. É pela participação que os significados do mundo do trabalho e da vida em grupo são moldados para os integrantes do Banco Revelação. Cada ação, refletida pela experiência, dá sentido à construção e reconstrução do conhecimento.

De acordo com o Gráfico 12, em termos percentuais, a representação parece alinhar-se ao que foi enunciado.

Este gráfico consolida a representação de como os integrantes valorizam a participação. Para a maioria (53%), representa a possibilidade de vencer os medos; 27% consideram a participação como fator importante para elevar o aprendizado do grupo no que concerne a entender o que é um banco comunitário; além de aprender mais e

VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

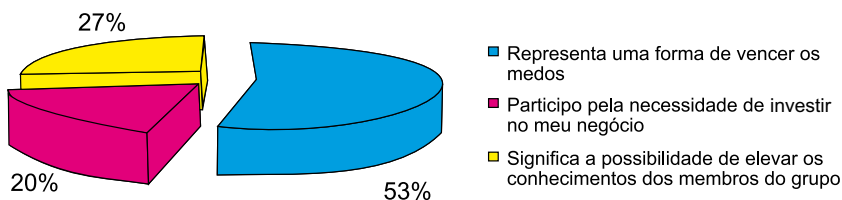


Gráfico 12 – O Sentido da Participação

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

se articular sobre o que acontece, são os encontros do grupo que contribuem para se conhecerem.

As falas identificam sujeitos, evidenciam necessidades, mesmo que não explicitadas, expressam situações que valorizam a subjetividade. Para uns parece ser prazeroso participar, mesmo com os desafios que o cotidiano do grupo lhes impõe, e esse prazer pode estar relacionado ao tipo de contribuição que cada pessoa detém do grupo ou, ainda, a sua forma de “colaborar” para o autocrescimento ou o crescimento dos seus iguais. A preleção do senhor Luiz Carlos reflete a dimensão expressa:

para mim, era uma diversão, uma válvula de escape; eu encarava o banco como uma diversão, fazia tudo com muita responsabilidade; eu era muito exigente e chato. Tem gente no nosso banco que não sabia quanto era o valor do dinheiro; aí, a gente tinha de puxar a orelha e dizer: “ô, é assim que a gente tem de saber dessas coisas, faça isso, faça aquilo...”. É assim mesmo! Tem gente sempre esperando pelo outro, e a gente quer que essas pessoas mude, a gente vai aprendendo a se adaptar, a ser tolerante. Na nossa reunião, eu exigia que falasse; só que poucos falavam. Eu chegava lá, né, fazia a chamada; aí, quando terminava, chamava de um em um para fazer o pagamento ou o depósito da poupança; aí, eu pedia para as pessoas falarem de alguma novidade que eles traziam; era como se fosse uma fonte de informação, só que não funcionava e eu achava errado. A reunião era pra quê? Era para saber dos sócios tudo que estava acontecendo. Aí, tinha ata; a gente fazia a ata, mas raramente a

ata era lida na presença de todo mundo. Uma coisa também que eu discordava, né? Eu acho que tem uma diferença grandiosa: quando você participa, ajuda a conhecer as pessoas. Eu não vou dar o meu aval para quem não participa, não conheço; na hora da precisão eu não sei quem é as pessoas; ela não me deixou conhecer. É por isso que o banco funcionou e funciona a mais de cinco anos, porque as pessoas tem de se deixar conhecer; quem participa sabe das coisas, dos acontecimentos, fica por dentro do que está acontecendo. Se tem alguém com problema, a gente sabe com antecedência e os laços criados entre as pessoas são diferentes. Chegou um tempo que o banco tinha um membro que nem abria a boca, mas por quê? Porque faltava as reuniões, não conseguiu se relacionar, conhecer os outros; ficou como um estranho e isso, na certa, marcava sua futura saída. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

A participação é, pois, considerada um atributo para que a conscientização dos sujeitos ocorra. Significa, de um lado, o estabelecimento de laços – amizades, poder, e outros – entre os integrantes do grupo e, de outro lado, permitir que cada sujeito se aproprie das informações elevando conhecimentos e saberes relacionados à prática de banco comunitário; reforçando, desse modo, o pressuposto de que a aprendizagem e, por conseguinte, a formação dos integrantes ocorrem na ação cotidiana; formação que, ora, é posta para dotar o integrante não apenas como “aprendiz” mas para que estes assumam o papel de socializar os conhecimentos adquiridos aos seus iguais, numa relação onde se aprende e se ensina e que, conforme Freire (2007), sugere a possibilidade da “educação como prática para a liberdade, visto que pode motivar os sujeitos a questionar o modo como cada um dos seus iguais se apropria dos conhecimentos e, por conseguinte, como estes intervêm na realidade social”.

Mesmo para os indivíduos que expressaram o significado da participação como uma “necessidade de investir no seu negócio”, as narrativas não deixam dúvidas sobre a importância da participação como forma de se integrarem à dinâmica do Banco Revelação. Para eles, a relação de grupo forma a cada ciclo, fortalece as identidades de cada um e, por consequência, a identidade de grupo, que,

aparentemente, é representada pela possibilidade de elevação do montante de recursos emprestados ao grupo.

A tendência do grupo Banco Revelação é o autodesenvolvimento, inclusive, no que se refere à ampliação de acesso ao microcrédito produtivo. Segundo as informações coletadas, com os dirigentes da Ande, é uma “condição” de elevação do crédito o nível de participação de cada sujeito envolvido. A saída de um integrante, por exemplo, pode contribuir para diminuir o montante a ser liberado para o grupo, assim como o maior envolvimento dos sujeitos nas ações cotidianas, além de fortalecer os laços entre eles, pode ensejar maiores benefícios, como diminuição progressiva das taxas de juros. O depoimento seguinte revela a clareza da situação aportada.

No sexto ciclo, nós tivemos um problema com uma pessoa que, além de não participar, não estava pagando direito e aí, né, a gente perdeu a regressão de juros. Nós temos regressão de juros; não é muito não, mas é um incentivo da Ande. A vantagem é que, no final, do ciclo a gente paga a última parcela do carnê e o bônus, a gente recebe em espécie. (Lenilda – tesoureira, 2010). (Informação verbal).

Independentemente do tempo em que cada sujeito está no banco, o significado da participação constitui um modo de se apropriar e elevar conhecimentos. Vejamos o que diz um dos entrevistados recém-integrados no grupo: “Participando do banco vai me ajudar a crescer no meu negócio e, aqui, estou começando a conhecer mais gente, a entender que posso aprender com eles.” (Francisco Carlos – integrante novo, 2010). (Informação verbal).

O caráter educativo revela-se no modo como cada integrante tem interesse em aprender. Expressa integrantes que, de um lado, aprendem, mas não se expõem para que o grupo possa “valorizar” seus saberes e, de outro, integrantes que, além de apreenderem as informações, utilizam seus saberes e práticas para identificar potenciais e assumir o papel de gerenciar responsabilidades, seja exercitando cargos seja orientando os seus iguais a se fazerem preparados a assumi-los. O “medo” e o “ímpeto” parecem andar de mãos dadas.

Conforme adita Freire (2006), na prática educativa, existe sempre uma relação entre medo e obstáculos, mas, nessa relação, também está presente o indivíduo que tem medo do que o obstaculiza, “medo do difícil ou da dificuldade”, que institui o “sentimento de insegurança do sujeito temeroso”. Diz o autor:

[...] a questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si, é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta, sem esforço. (FREIRE, 2006, p. 39).

Já no ímpeto, ou, dizendo de outra forma, na ousadia de fazer, o sujeito tende a superar o medo, entrega-se e compreende as tramas sociais em que se estabelece e se recompõem a linguagem, a comunicação e a produção do saber, motivando-os a reagir às situações cotidianas e, assim, faz-se a consciência de cada um e, conseqüentemente, dando-lhe condições de intervir na realidade.

As falas, carregadas de subjetividade, aos poucos objetivam a realidade, que, para cada ser social, se apresenta de forma diferenciada, incutindo a “leitura de mundo” ao sujeito que a fez. Veja o que exprime dona Marly:

eu observo as coisas, não para ficar no lugar de ninguém, mas para eu não me ferrar. Antes de tirar o dinheiro, eu participei de várias reuniões. meu marido não gostava! Eu participava escondido. Foi aqui que me aproximei das pessoas. Gosto de todo mundo, mas fico na minha. Penso que está bom assim. (Marly – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Não é apenas estando presente que se vai instituir o diferente, mas intervir na realidade – no caso, a dinâmica de banco comunitário e isso se expressa no modo como os integrantes valorizam a participação e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem. Notícia dona Vanúzia:

eu tenho vontade de aprender e digo que, em breve, estarei também sentada naquela mesa (risos), a mesa onde a diretoria senta para fazer

anotações e contar o dinheiro. Mulher, eu acho que, em breve, estou ajudando o grupo, se eles deixarem, né? (Vanúsia – integrante novo, 2010). (Informação verbal).

Ficou evidente ser pela participação que os integrantes se percebem pertencendo, apreendendo conhecimentos, saberes e práticas cotidianas relacionadas à metodologia de banco comunitário. A maneira como cada sujeito capta a noção de pertencer ao grupo atribui papel à educação e se processa na convivência cotidiana. Relacionar, todavia, a educação com o que significa participar não deve ser imposto (unicamente) à convivência de grupo, mas a uma dimensão mais ampla, uma ação refletida.

Para Freire (2003), a participação é revelada pelas ações que os sujeitos exercem sobre a realidade, o que pode figurar no desvendamento, conforme explicitado, de consciências intransitiva, transitiva ou crítica, dependendo do formato de intervenção que se quer expressar para mediatizar a leitura de mundo. Como um instrumento de expressão da educação, deve desencadear a consciência crítica nos sujeitos. O autor retrata a participação como possibilidade de desmistificar os diversos estados da consciência, principalmente no que diz respeito às passagens de um estado para outro, até se consolidar a consciência crítica. No caso dos integrantes do Banco Revelação, identificamos momentos em que se destacou a consciência intransitiva, transitiva e crítica. Os integrantes que estão ou estiveram no grupo desde sua fundação e se propuseram a contribuir na gestão do banco são os que mais apresentaram possibilidade de desenvolver sua capacidade crítica, conformando, portanto, um espaço não-escolar de aprendizagem onde seus integrantes, à medida que se apropriam da realidade, modificam e, por consequência, por ela são modificados.

A teia que parece se formar identifica a relevância da possibilidade de “empoderamento” e, principalmente, da clareza que tem cada integrante sobre a importância de participar no sentido de “fazer parte”, como diria Demo (1986, p.18) e essa participação não se trata

de autopromoção: é “conquista processual. Representa uma forma de poder que perpassa por dois momentos fundamentais – a autocrítica e o diálogo aberto entre os interessados”.

A participação, para o grupo, vai-se figurando conforme assevera Demo (1986), como sendo meio e fim para conformar o banco. Prevalece, todavia o sentido instrumental, já que é vista como caminho para alcançar certos objetivos. Diz o autor que, desse modo, participação é metodologia. Para ele, quando salienta o sentido da participação como metodologia, evita a exasperação da participação pela participação.

A participação concebe para o grupo um meio para moldar a expressão do caráter educativo e, ao mesmo tempo, um fim para sustentar o acesso ao microcrédito produtivo para os integrantes. Se encarada no sentido formativo, sugere um espaço não-formal de educação que doa a cada sujeito possibilidades de se conceber sujeito de conhecimentos. No fundo, talvez, como diria Freire (2007), algo de relevância a ser debatido entre educandos e educadores, no caso, os integrantes do grupo Banco Revelação e a Ande sobre o respeito ou a recusa à leitura de mundo.

Todos os integrantes expressaram a noção de que, para além da formação, a participação concebe uma aprendizagem em que está incutido o desenvolvimento da noção de solidariedade, um critério adotado pela metodologia de banco comunitário. A ferramenta-base é o aval solidário onde cada integrante, ao assumir o compromisso da dívida do recurso ofertado, é responsável por si e pelo grupo.

Os “traços” de solidariedade identificados no decorrer da observação participante, bem como impregnados nas falas dos entrevistados, vão além do que é proposto pela metodologia. A ajuda mútua não só para o pagamento, a reciprocidade, a união, a gratidão, dentre outros, são expressados como fortalezas e potencialidade do grupo, embora não explicitamente colocados como formas de “vidas solidárias”. A união do grupo e ainda o cuidado que, principalmente,

os integrantes mais antigos têm com os integrantes que estão chegando foram destacados como a principal potencialidade. As falas revelaram a constituição de laços que parecem fortalecer relações, identificar afinidades, revelar conflitos, conformar sujeitos a uma nova sociabilidade. Parecem representar um dos principais pontos de sustentabilidade do grupo no que se refere ao seu fortalecimento, à motivação em fazer parte e ao sentido de pertença, conforme ditado por seu Luiz Carlos:

o que me chateava é que a gente já entra no banco sabendo que qualquer um de nós pode precisar do outro e a gente não devia negar ajuda não; só que, na prática, não funcionava direito. Eu gostava de ver o que acontecia com a gente, nosso entrosamento, conhecer cada um, dar a mão na hora que cada um precisava; eu me divertia com isso, achava bom as nossas festas, quando tinha bolo, e todo mundo ali, rindo... Era bom quando a gente sorria junto. (Luiz Carlos – ex-integrante, 2010). (Informação verbal).

“Seu” Ronaldo expressa sua compreensão sobre a união, demonstrando seu entendimento e sua disposição em interagir solidariamente:

crescer, né? As amizades, as pessoas se importam com a gente, querem saber o que está acontecendo; se caso precisar de mim, estou pronta a ajudar, mas não vejo espaço, não vejo vontade. Geralmente, a gente vê as pessoas na reunião; lá, a gente faz o que pode, né? (Ronaldo – integrante ativo, 2010). (Informação verbal).

A apropriação de informações, além de contribuir para desvendar valores individuais, sugere o estabelecimento de posições que ecoam diretamente na conscientização do integrante sobre o que significa “pertencer” ao grupo Banco Revelação. Na concepção de Gonçalves (2009, p. 237), “a solidariedade seria a ligação principal que vai unir cada indivíduo e representa o vínculo crucial que permeia a combinação entre as consciências e o ordenamento social”.

De posse das expressões da autora, foi possível identificar, no grupo Banco Revelação, a gestação de “novas” formas de reciprocidade

fundadas em valores solidários, mesmo sendo demonstrado por alguns que os momentos de encontro do grupo não se apresentam como espaço aberto para exercitar a disseminação dos conhecimentos ora por eles apropriados, conforme aditado pelo depoimento abaixo:

aqui, é cada um na sua. Nas reuniões, ninguém fala muito não. Eu não gosto muito de me meter na vida de ninguém. Chego lá e fico na minha, observando. Quando precisa de fazer o aval solidário, eu contribuo, né? Mas, às vezes, vai ficando chato, né? Tem gente que não entende que ali todo mundo tá na mesma situação. Mas é assim! (Rosa (Josefa) – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Os dois entrevistados que, no momento da pesquisa, estavam sendo integrados ao grupo, falar sobre potencialidade e fortaleza do banco, embora sem saberem como funciona e, por conseguinte, não ficar visível o que seriam fortaleza e potencialidade no Banco Revelação, percebem que o grupo é bem integrado, que se preocupa com eles e retrata o aval solidário como uma fortaleza mesmo para quem está chegando. Declara “seu” Francisco Carlos:

não sei como funciona. Vejo que o grupo é bem integrado, se preocupa com a gente novo que tá chegando e, aí, a gente já vai se sentindo bem. Eu vejo eles muito unidos; na hora que tá contando o dinheiro e mesmo quem não tá lá na mesa fica sentado, observando. (Francisco Carlos – integrante novo, 2010). (Informação verbal).

Centrando a análise para a importância que cada integrante concede ao outro no grupo, a influência da solidariedade, especialmente pelo sentido dado pelos entrevistados em relação ao apego de uns em relação aos outros, contribui para os laços gerados, fortalece relações ou ainda concorre para a constituição de novas relações no grupo. Para a maioria dos entrevistados (oito pessoas), pertencer ao Banco Revelação, além de favorecer o acesso ao crédito, enseja entrosamento, laços de amizades e até conflitos e, por conseguinte, crescimento pessoal que repercute no fortalecimento e sobrevivência do grupo. Esses “laços” talvez sejam o que permite que o sujeito, ao se perceber “pertencendo” ao grupo, ultrapasse os

limites da experiência individual e passe a encontrar nexos entre os elementos que compõem a realidade.

Freire (2007, p. 137) corrobora, enfatizando que a educação, nessa perspectiva, assume papel fundamental para a “constituição desse saber tão necessário, ou seja, conceber os elementos que fazem parte da realidade e, por conseguinte, ajudá-los a intervir sobre ela”. Deixa, porém, claro, que as condições em que os educandos estão condicionados a compreender o mundo, sua capacidade de apreender e responder aos desafios devem estar intrinsecamente relacionadas ao tipo de educação – emancipatória ou regulatória – a que estes são submetidos ou estão expostos.

O atributo dado à educação em relação à solidariedade demandada pela metodologia de banco comunitário pressupõe, aparentemente, uma educação em que o sujeito possa abrir-se ao mundo e aos outros e, conforme diz o autor acima, pode inaugurar, com o seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade. As falas revelam sentimentos, ações e atos que extrapolam a dimensão objetiva do significado da solidariedade concedido à metodologia – assegurar que o financiamento ofertado seja integralmente devolvido por vias do comprometimento dos pagamentos pelos sujeitos e “solidariamente pelo grupo”. Além dessa situação, configura-se como engajamento político-cultural envolvendo, portanto, a compaixão, a ternura e o convívio democrático, conforme assentado na fala de dona Aucilane.

Lá, as pessoas se importa com a gente, né? Eu gosto de todo mundo, mas eu sou mais apegada, assim, com a D. Lenilda e a D. Fátima; mais é a D. Lenilda. Ela vai e volta comigo às vezes; ela me ajuda muito como pessoa. Eu tenho ela como uma amiga mesmo. (Aucilane – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

Existem no Banco Revelação integrantes que, mesmo expressando não ter apego a nenhum de seus iguais, demonstra a importância das interações de cada sujeito para que este se desenvolva. O depoimento

da dona Conceição corrobora a ideia. “Aqui, eu não sou apegada a ninguém, eu fico na minha, né? Mas gosto de todos, quer dizer, né, a gente tem de ser unido né? E todo mundo aqui é legal; eu é que sou assim”. (Conceição – integrante ativa, 2010). (Informação verbal).

A declaração inteirada por parte de cada sujeito desvela, além da relação de trocas, a possibilidade de sucesso e bem-estar dos seus iguais, projetando um grupo cuja formação e a preparação devem ser consideradas como necessárias para ampliar a noção de solidariedade, buscando, desse modo, que não se solidifique a compreensão desta como meio para se obter vantagens individuais dadas a certos interesses mais facilmente conseguidos, ao se agir juntos com os outros, como é o caso do acesso ao microcrédito produtivo, por via da metodologia de banco comunitário. A motivação em se integrar para cooperar com a gestão do banco, por exemplo, parece estar vinculada ao interesse de cada sujeito e, racionalmente, não sendo um valor em si, pode desaparecer, despertando sentimentos de troca e não de doação e, conseqüentemente, levando à permanência ou saída de seus integrantes.

Para Sartor (2004, p. 5), a solidariedade não deve ser vista simplesmente como “uma relação de troca, mas, a origem de projetos com os quais os seus envolvidos se identificam e, abriga uma base ética e social porque partilha uma forma comum de vida, em qualquer tempo, espaço ou contexto”.

Percorrendo as falas, conseguimos distinguir valores e ações pautados em princípios solidários, como ajuda mútua, estabelecimento de laços, a importância dada ao outro, o aval solidário, a reflexão de conflitos, dentre outros e, de outro modo, aspectos relacionados a posturas de poder que parecem contradizer o significado da solidariedade. A ajuda mútua é demonstrada pela fala da dona Fátima, quando diz:

a gente, ainda hoje, se ajuda muito; não como era antigamente, mais se ajuda muito. Sempre a gente fala da união, da confiança no outro, de

fazer o aval solidário quando alguém precisa; mas teve uma vez que isso ficou ruim. Tinha uma pessoa que tava praticamente precisando todo mês e, aí, o grupo se chateou. (Fátima – presidente, 2010). (Informação verbal).

Revela, ainda, que a solidariedade, quando utilizada para fins financeiros, no caso o aval solidário, também representa a geração de conflitos, desgaste e até a dissolução do grupo. Permeia a tensão entre a motivação para pertencer ao grupo e a possibilidade que essa pertença ocasiona quando algum integrante falha no pagamento das parcelas. Essa tensão pode estar relacionada a saber das regras sobre como se processa a solidariedade no grupo e não cumpri-las ou, ainda, a resistir em cumpri-las.

Conforme ditado por Sartor (2004), a apreensão de valores coletivos reside, efetivamente, em função da solidariedade, desde que assumida como elo indispensável no processo de uma sociedade multicultural. Segundo ele, em sistemas econômicos independentes, como é o caso do grupo Banco Revelação, por exemplo, a identidade comunitária ou de grupo deve ser assegurada para que se perceba o próprio senso existencial. De fato, as colocações do autor contribuíram para entender que não há, no grupo Banco Revelação, a solidariedade como algo que solidifique a constituição de “uma sociedade multicultural”, todavia, pode representar campo fértil para desenvolvê-la.

Nessa situação, Freire (2007) adverte sobre a necessidade de assumir a postura vigilante em relação às práticas educativas. Para ele, quando os procedimentos educativos objetivam contribuir com a formação de sujeitos críticos, deve-se ficar vigilante às verdadeiras causas da degradação humana, posicionar-se em permanente e necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser educativo.

Confirma, portanto, que a participação e a solidariedade são atributos para consolidar a consciência crítica; entretanto, pela experiência dos integrantes do Banco Revelação, a aparente “dualidade” educativa a que os integrantes estão expostos – educação formal de base regulatória e a educação fermentada pela metodologia

de bancos comunitários com caráter emancipatório – consolida o “empoderamento”, exige refletir constantemente sobre a tensão moldada por esse dualismo e, especialmente, sobre os objetivos que a instituição apoiadora visa alcançar com o “empoderamento”.

A participação e a conscientização constituem elementos do “empoderamento” e, quando aliada a processos econômicos, a solidariedade parece assumir papel fundamental para que os resultados educacionais e financeiros se concretizem. Em geral, o “empoderamento” situa a pessoa no centro do processo de desenvolvimento; entretanto, prevalece nos dias atuais a compreensão que fragmenta o desenvolvimento em crescimento econômico. (ROMANO; ANTUNES, 2002).

Um dos caminhos para enfrentar essa confusão é a reflexão conjunta, baseada na experiência, tanto dos integrantes do Banco Revelação, quanto da instituição apoiadora, no caso a Ande, e que, em nenhum momento, ficou visível. Somente clareando a abordagem que buscamos enraizar sobre “empoderamento”, delimitando na experiência seu uso, podemos identificar os limites e potencialidades para seu alcance. Romano e Antunes (2002) advertem sobre o entendimento do conceito e seu uso evitando-se, desse modo, que o “empoderamento” fique reduzido a um papel de “legitimação” da instituição apoiadora. Segundo eles:

em várias das propostas que proliferaram com a generalização do uso do termo, modificou-se substancialmente a abordagem. Nelas tem sido colocada em segundo plano a questão essencial da noção e da abordagem de empoderamento. Isto é, a questão do poder. Mais precisamente, a mudança nas relações de poder existentes tem sido deslocada de seu papel central, virando uma questão implícita ou diluída entre os elementos que comporiam o empoderamento. (ROMANO; ANTUNES, 2002, p. 10).

Não estamos afirmando que o “empoderamento” é assumido pela Ande como forma de legitimar a instituição; todavia, fazemos um alerta sobre a necessidade de clareza quanto ao uso do termo. Para

Romano e Antunes (2002), não é possível pensar o “empoderamento” sem relacioná-lo com a noção de poder. Refletem que existem duas concepções sobre o poder:

a primeira, baseada no pluralismo norte-americano da ciência política, vê o poder como capacidade de controle sobre algo ou alguém: quando uma pessoa ou grupo é capaz de controlar, de alguma forma, as ações ou possibilidades de outros. “A ideia força é o poder sobre”. [...] A segunda concepção, que tem origem na visão de Foucault, não considera o poder como uma substância finita e que pode ser alocada a pessoas e grupos. O poder é relacional; constituído numa rede de relações sociais entre pessoas que têm algum grau de liberdade; e somente existe quando se usa. O poder está presente em todas as relações. (ROMANO; ANTUNES, 2002, p. 14).

Em observância às concepções apresentadas em Romano e Antunes (2002) sobre o poder, adotamos, para interpretação e análise do objeto, a concepção foucaultiana, haja vista exercer melhor aproximação sobre o que foi observado em relação ao tipo de poder exercido pelos integrantes do grupo Banco Revelação. Foi possível identificar, no grupo, várias formas de exercitar o poder – poder para fazer o banco funcionar; poder para enfrentar os problemas de maneira conjunta; poder para resistir; poder para apreender conhecimentos; poder para multiplicar conhecimentos e ainda o poder de autoaceitação, autorrespeito, que significou revelar o respeito e a aceitação pelos outros como seus iguais, pois os autores citados os relacionam, respectivamente, como “poder sobre, poder para, poder com e poder de dentro” –, lembrando que um grupo que exerce esses poderes não necessariamente reduz o poder dos outros; todavia implica mudanças nas relações.

Analisando esses poderes e a relação com o nível de conscientização, participação e solidariedade como premissas básicas para alcance do “empoderamento”, podemos observar que o grupo assume o controle do Banco Revelação, das suas vidas, e tem consciência das suas habilidades e competências para produzir, criar, recriar e gerir o banco; todavia, não demonstrou possibilidade de

enfrentamento das relações com o Estado, o mercado e a sociedade, como forma de superar as principais fontes de privação das liberdades – planejar e escolher novas opções, implantar novas escolhas, intervir no controle social, na organização comunitária e delas se beneficiar.

Romano e Antunes (2002, p. 20) corroboram, evidenciando que o “empoderamento”, quando utilizado para amenizar a situação de pobreza,

[...] se orienta para a conquista da cidadania, isto é, a conquista da plena capacidade de um ator – individual ou coletivo usar seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar com responsabilidade no espaço público na defesa de seus direitos, influenciando as ações dos governos na distribuição dos serviços e recursos.

No caso do Banco Revelação, a percepção que os integrantes têm de si mesmos e da sua situação parece apontar para algumas mudanças individuais, não apenas em termos de elevação da renda mas também em termos de maior autonomia e autoridade sobre as decisões que têm influência sobre a própria vida. A educação, embora com características para alcance do “empoderamento”, não contribui para que estes proponham mudanças nas relações de poder e nem os ajuda a questionar como o poder é distribuído na sociedade.

Nas páginas seguintes, em notas conclusivas, apresentamos o que conseguimos consolidar sobre o sentido da educação, ou seja, qual o caráter educativo do microcrédito produtivo orientado, quando ofertado utilizando o instrumento banco comunitário, além de contribuições e sugestões para que a relação entre oferta e demanda por microcrédito produtivo se aproxime.

5 – CONCLUSÃO

*“É preciso não esquecer nada:
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,
nem o sorriso para os infelizes
nem a oração de cada instante.
É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre.
O que é preciso é esquecer o nosso rosto,
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.
O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,
a idéia de recompensa e de glória.
O que é preciso é ser como se já não fôssemos,
vigiaados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos pertence”.*

(Poema de Cecília Meireles)

Qual a particularidade de como se expressa o caráter educativo na oferta de microcrédito produtivo orientado, quando utiliza a metodologia de banco comunitário como instrumento de acesso aos pobres? Voltamos a nos perguntar, repetindo a questão-problema desta tese. Perante a indagação sobre o papel da educação relacionada à inserção financeira e sociolaboral dos pobres, alegra-nos enfatizar tal compreensão e qual sua relevância ante as narrativas que figuraram em cada parte deste documento. Nossas conclusões não teriam sentido se o papel social da educação – dialética e contraditória, já que atua desmascarando e reproduzindo a ideologia dominante – não

revelasse práticas multifacetadas, com intenções ora transformadoras ora alienantes.

A educação bem ou mal ensinada ou aprendida concorre tanto para reproduzir ideologias quanto para desmistificá-las. Predominam, na contemporaneidade brasileira, as marcas da formação histórica, cujas relações sociais autoritárias e conservadoras são reproduzidas tanto no plano institucional – do Estado – quanto no plano da sociedade civil. Diferentes formas de movimentos sociais da sociedade organizada ou em organização, todavia, compartilham da “ideologia” do antiautoritarismo e na defesa da descentralização do poder, materializando um “novo” sujeito social.

O projeto de uma sociedade democrática, justa e solidária, tem desencadeado o pensamento nacional e até internacional sobre a possibilidade de desmistificação do autoritarismo, marca fortemente arraigada ao longo da história. Essa é uma constatação, especialmente observada, ao concentrarmos a atenção sobre a educação direcionada à população pobre. Ficou evidente, nos achados, o fato de que os avanços e recuos da mudança ou possibilidade de transformação social estão diretamente atrelados ao modo como os sujeitos pobres foram e são tratados no que se refere ao seu “lugar social”, ao acesso à educação. Revelaram-se sujeitos ora reprodutores de relações sociais autoritárias e conservadoras impetradas pelo Estado capitalista, ora como questionadores desse Estado e da sua prática de participação.

Já o Estado age com a reprodução do capital no sentido de estabelecê-lo como força dominante, articulando os interesses centrais da acumulação do capital dentro das condições e situações que se apresentam, além de operar com os diferentes segmentos das classes dominadas, como regulador de suas lutas e reivindicações ou ainda agindo como agente de desorganização e divisão. Pelos resultados apontados nesta tese, contudo, nos arriscamos a dizer que existe e deve ser considerado um quinto poder, somando-se ao Legislativo, Executivo, Judiciário e à Imprensa – o poder popular, conquistado

pelas reivindicações no campo da intervenção de sujeitos individuais e coletivos, mediado pela educação, doando ao Brasil contemporâneo uma “nova roupagem” tanto no que se refere à reestruturação da família social quanto na relação Estado e sociedade civil, principalmente quando vinculada à implantação e execução de políticas públicas. Embora não seja a mudança almejada, os avanços são consideráveis, mesmo com políticas compensatórias ou paliativas, como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, que representa salto qualitativo no campo social. Decerto, essas mudanças não se constituem ao que se pensava, como o ideal para o Brasil, ao se almejar conquistar por eleger um presidente do campo democrático popular – as perspectivas de transformação social ainda se acham cercadas por “muros” que anteparam passadas mais ousadas –, mas as conquistas de “participação” e das mudanças difundidas pela intervenção no controle social por parte da sociedade organizada, mediadas pela educação popular, são visíveis.

A ação transformadora da sociedade civil sobre si mesma é tão relevante quanto as impetradas sobre a investidura do Estado. Nessa nova realidade, os modelos padronizados de educação adotados não mais respondem às necessidades reais de socialização de conhecimentos, saberes e práticas demandadas pelos novos processos produtivos – empreendimentos autogestionários, associativos e familiares, por exemplo – em evidência e pela nova forma de organização social. Portanto, mesmo em ações produtivas que relacionam a oferta de microcrédito com o instrumento bancos comunitário, a educação se consolida permeada de contradições e tensões, já que os padrões educacionais estão atrelados às estratégias globais de crescimento econômico e ao baixíssimo valor dado ao indivíduo, principalmente quando a ênfase está direcionada ao sistema financeiro vigente, instigando, além da luta constante nessa relação Estado e sociedade, a ressignificação dos procedimentos educacionais vinculados às políticas voltadas a contribuir com o desenvolvimento social, da educação que se conforma sem a exigência de espaços formais de aprendizagem, como a escola, mas que, diante dos resultados deste

estudo atribui significado político, social, cultural e econômico às propostas das instituições microfinanceiras, bem como da vida dos sujeitos potencialmente beneficiados.

Assim como o sistema educacional, no Brasil, é objeto de mudanças no seu desenho, os resultados desta pesquisa demonstraram que a educação incutida em políticas sociais voltadas para contribuir com o desenvolvimento e, especialmente, direcionada à classe pobre, como é o caso do microcrédito, também é modificada ao longo dos anos. As propostas vinculam “erradicação” da pobreza e desemprego e resguardam a aproximação da oferta em relação à demanda. Neste trabalho, no entanto, ficou evidente que isso não é um exercício do Estado, mas especialmente da sociedade civil organizada ou em organização, visto que as grandes contribuições metodológicas estudadas estão referenciadas às organizações não-governamentais nacionais e internacionais e sendo apropriadas e apoiadas pelos governos municipal, estadual, distrital e federal. Não estamos negando, e menos ainda ajuizando, que o Estado não produz conhecimento, mas, na perspectiva do desenvolvimento de metodologias que aproximem a demanda da oferta de microcrédito, o estudo mostrou que a sociedade civil, mediante a ação dos sujeitos coletivos e até individuais, merece o destaque. No âmbito das microfinanças, a história do seu desenvolvimento é esclarecedora sobre essa questão. Pelos achados, várias metodologias foram, ao longo dos anos, desenhadas ou redesenhadas por organizações não-governamentais – nacionais e internacionais – primando pela técnica da avaliação dos resultados expressos pelos “erros”, ao atentar novos procedimentos, ou seja, foram consolidadas a partir da prática social; um procedimento, potencialmente dinâmico que certamente continua fervilhando. Acreditamos que, no momento de realização deste estudo, novas metodologias estavam e estão em andamento.

Os resultados evidenciaram que introduzir a educação na oferta de microcrédito produtivo orientado pelo instrumento banco comunitário, independentemente de como cada IMF faz o uso

desse instrumento, seja como mecanismo de oferta de serviços e produtos das finanças solidárias, como é executado pelo Instituto Palmas, seja como procedimento metodológico, como vem sendo utilizado pela Ande e o Crediamigo do BNB, responde a uma proposta de característica educacional que visa à emancipação dos sujeitos potencialmente envolvidos. Pressupõe o “empoderamento” destes, por meio da vinculação de processos participativos de aprendizagem, da solidariedade e da valorização da experiência dos sujeitos. Desperta, além, do desenvolvimento da consciência, relações sociais, políticas e financeiras que ultrapassam a inserção sociolaboral e produtiva, pois intenta sentido educacional ao trabalho e à probabilidade de integração dos sujeitos para intervir na organização comunitária e, conseqüentemente, no controle social, ou seja, a emancipação é o fim para consolidar o êxito da educação empregada para prover o acesso ao microcrédito produtivo nas propostas. Pela análise realizada com a experiência do Banco Revelação, todavia, o “empoderamento” não tende a se consolidar na prática em sua totalidade.

Nesta pesquisa, a educação, expressivamente, desempenha posição de relevância para que a mudança ou transformação social almejada ocorra quando se utiliza o microcrédito produtivo orientado para “erradicar” a pobreza e o desemprego. Ficou também evidente, contudo, que esta educação está submersa em questões de cunho político, econômico, social e até cultural. No caso do problema em estudo, por exemplo, a educação em bancos comunitários, embora uma proposta emancipatória, transita na tensão entre emancipação e regulação. Os resultados foram incisivos ao demonstrar que a educação não se consolida de forma homogênea, dadas as distintas formas de se apropriar dos conhecimentos de cada sujeito, hajam vistas suas características subjetivas e até objetivas, mesmo em propostas pautadas na educação popular e na valorização da experiência dos sujeitos. Pressupõem uma cultura educativa e econômica que ora se contrapõe ao sistema tradicional de educação e ao capitalismo, ora se expressa reafirmando-os.

Os achados também mostraram, entretanto, que as IMFs, ao ofertarem microcrédito produtivo orientado, utilizando o instrumento bancos comunitários, contribuem para estabelecer o elevado papel social que deve ser dado à educação, haja vista sua importância social para mudanças nas micro e macroeconomias na possibilidade de adoção de novos processos educativos, como: o aprender pela experiência, a constituição de laços afetivos, o trabalho como sentido educativo, resgate da autoestima, dentre outros e, conseqüentemente, na probabilidade de almejar a transformação social desejada quando se propõem intervir na situação de pobreza e desemprego. A proposta educativa prevê acima de tudo a possibilidade de desmitificar relações políticas, sociais, econômicas e culturais que parecem travar o desenvolvimento social. Em geral, as IMFs, ao utilizarem o instrumento bancos comunitários, lidam com a formação de grupo, com o deslocamento dos processos educativos para fronteiras que ultrapassam o financeiro, como os aspectos sociais, culturais e até religiosos.

Os resultados desta tese revelaram a educação como elemento básico para diferenciar um banco comunitário de um banco oficial, já que o primeiro é guiado por processos educativos para formação dos grupos, utilizando-se “da mão invisível” da solidariedade e da confiança, quando lidam com o financeiro. Responde a estruturas de grupos não-formalizados e, geralmente, é apoiado por uma instituição especialista em microfinanças; todavia, advém, na prática, com tensões relacionadas para interesses divergentes, senão contraditórios e antagônicos. De um lado, as IMFs que operam com microcrédito produtivo orientado, em sua maioria, abraçam a educação popular, como pressuposto básico educativo, porém são sobrepuidas a adotar valores do sistema de educação tradicional; de outro, mesmo as propostas pautadas nas concepções de economia solidária que se propõem a se contrapor ao sistema capitalista sobrevivem, asseguradas pelas regras do sistema econômico vigente, sugerindo “bancarizar” a pobreza e não o microcrédito.

A “bancarização” do microcrédito, ao contrário do que estamos falando sobre “bancarização” da pobreza, é de grande importância, pois a pesquisa revelou que, ao proporcionar o acesso dos pobres a uma linha de microcrédito produtivo, além de contribuir para inseri-los no mundo do trabalho, coopera para elevar os índices de inclusão financeira, quando possibilita o acesso a outros serviços bancários, como conta-poupança e consórcios. Utiliza a educação para conter riscos institucionais e para elevar a capacidade operativa e da gestão dos “clientes” potenciais, muito embora, dependendo dos procedimentos, métodos e técnicas educacionais utilizados, possa também concorrer para elevar o endividamento social.

Para a demanda, ou seja, o público potencial que se congrega aos bancos comunitários, o estudo revelou que a emancipação destes pode-se relacionar com a possibilidade de recusa ou de aceitação do sujeito ao tipo de educação adotada, já que, embora amparados por uma proposta educacional diferenciada da proposta tradicional de educação, por exemplo, não conseguem dominar, na maioria das vezes, os “vícios” impetrados tanto pelo sistema econômico vigente quanto pela educação tradicional; um dualismo que parece dificultar que a oferta de microcrédito alcance a demanda e, ao mesmo tempo, rompa com os modelos educacional e econômico vigentes, limitando, portanto, o alcance da emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, a adequação da demanda em relação à oferta.

Assim, pelos resultados aportados, a educação, quando utilizada como mecanismo de acesso ao microcrédito, empregando o instrumento bancos comunitários, parece perpetuar-se sob a tensão entre emancipação e regulação, visto que tanto pode contribuir para constituição de sujeitos críticos como alienados, já que o sistema econômico e de educação tradicional vigente concorre para desencadear atitudes e hábitos individualistas e de concentração de renda e posturas alienadas e até ingênuas, tais como não se apropriar dos percentuais de juros do recurso; posicionar-se alheio às situações discutidas no grupo; recusar-se ou se abnegar-se a apreender os

procedimentos formativos e de gestão do banco, dentre outros, conforme observado na experiência do Banco Revelação.

Sob a óptica da emancipação, o estudo possibilitou, para alguns dos integrantes, além do retorno financeiro almejado, a formação destes para identificar o trabalho como princípio educativo, como firmado pelos depoimentos do senhor Luiz Carlos, dona Fátima e dona Lenilda, dentre outros integrantes, no decorrer da elaboração do texto, por exemplo. A educação é incorporada por estes, gradualmente, por processos educacionais que vislumbram na participação o real aprendizado e podem contribuir para uma nova percepção de mundo, embora a passos lentos. No que se refere a incorporar uma nova concepção econômica, não foram identificados posicionamentos que vislumbrassem a apropriação do microcrédito nesta perspectiva, todavia, existe a possibilidade de quebra de paradigmas sociais, econômicos e até educacionais.

A importância dada à educação reafirma os espaços não-escolares de educação como campos férteis de formação, mesmo para pessoas que não tiveram acesso à educação formal e ao importante papel desempenhado pelas ONGs, fato visivelmente evidenciado pela valorização da educação pela experiência. No caso de ações produtivas, suscita o trabalho como princípio educativo, quando limita a inserção no mundo do trabalho, o aprendizado de determinada metodologia, como é o caso da metodologia de banco comunitário. A educação foi expressa pelos integrantes do Banco Revelação sob vários aspectos: pelos modos de agir, pensar, falar e se comportar no grupo; pelo grau de participação, pelo desenvolvimento dos estados de consciência quando da apropriação dos conteúdos e ao relacioná-los com a realidade vivenciada; pela clareza ou não do papel desempenhado pela Ande; pela possibilidade de disseminar o que aprendeu; pelo grau de apropriação do microcrédito, ou ainda pelo tipo de relações geradas no grupo, com a Ande e para cada indivíduo, denotando formas de “empoderamento”.

Os homens e mulheres do Banco Revelação, ao agirem, falam, expressam seus pensamentos, vinculam os sinais educativos que a metodologia de banco comunitário intercala na vida cotidiana. O caráter educativo se evidenciou, denunciando sujeitos participativos e silenciosos, capazes de disseminar ou negar o que apreenderam e até pela caracterização do lugar conquistado no grupo. Exerceu forte dependência sobre o grau de apropriação e do estado de consciência de cada integrante. A educação, contudo, se revelou nas atitudes de alguns integrantes, pelo despertar da consciência crítica e criativa, como no caso da dona Rosa, “seu” Luiz Carlos e dona Lenilda, por exemplo, significando, de certa forma, casos de “empoderamento” individual. Indicou, porém, situações relacionadas à consciência ingênua de educação como revelado pelas falas da dona Conceição e dona Marly. O sentido de pertença atribuído por parte de cada integrante restringe-se a “enxergar” seu lugar social no grupo, Banco Revelação, e não em relação à realidade a que está exposto. O empoderamento, na prática, está condicionado à apropriação da metodologia como ferramenta de acesso ao microcrédito; não tem nenhuma vinculação com a formação social de sujeitos, embora, nos resultados da análise, seja revelado que isso seja possível de acontecer.

O “empoderamento” como premissa metodológica não tende a se concretizar na sua totalidade. Neste sentido, para alguns integrantes, ainda sobrepujam princípios vinculados à não-observância de regras e normas adotadas e, por conseguinte, à não-participação e conscientização, levando-os a posturas individualistas e sem reciprocidade, consequência da recusa ou aceitação em se apropriar do sistema econômico vigente; da não-apropriação dos procedimentos educacionais, ou ainda do não-acompanhamento sistemático, por parte da IMF apoiadora, no sentido de identificar os efeitos da educação adotada.

A apropriação do microcrédito confirma a sua relevância para reverter a situação de pobreza e desemprego; todavia, mesmo para a maioria dos integrantes que têm clareza sobre o destino dado aos

recursos, figurou-se, em alguns casos, o desvio em relação ao uso dos empréstimos contraídos a fim de suprir necessidades básicas para o sustento da família, como o pagamento da energia, aquisição de alimentos, dentre outros, e que não estavam contemplados nos objetivos do microcrédito ofertado.

De certa forma, a educação pode ser vista como ato político, dependente do esforço humano, seja este educando, educador, planejador ou executor de políticas públicas, já que o “homem político” intenta as relações sociais, mas não oferece garantias para “manter” a autonomia das carteiras de crédito, tendo em vista que a ênfase educativa é valorizada em observância aos resultados econômicos.

O “empoderamento” utilizado como pressuposto básico de enfrentamento da pobreza e desemprego, em programas, projetos e ações produtivas, exige processos educativos vinculados a conteúdos, métodos, técnicas e procedimentos para o entendimento de contextos mais amplos. Deve considerar a elevação de índices econômicos para alavancar a macroeconomia no sentido de “garantir” que todos possam viver dignamente, significando diminuir a distância entre ricos e pobres e, mais ainda, considerar a estratificação da pobreza, já que esta não se apresenta homogênea. As propostas devem contemplar uma educação enraizada nos limites históricos, correlacionando-os com os objetivos a serem alcançados, haja vista que a pobreza não pode ser “erradicada” isoladamente, pressupõe um novo olhar sobre os direitos políticos, econômicos e sociais. Pelos achados, muito tem sido feito atualmente, para elevar o sistema financeiro, considerando a população pobre, porém os resultados em diminuir a situação de pobreza ainda se acham muito incipientes.

O microcrédito com aparato educacional é atribuído como possibilidade de “erradicação” da pobreza e do desemprego. Os resultados evidenciam isso, porém esses mesmos resultados sugerem pensar em um marco regulatório para as “novas” relações de trabalho que se firmam – a informalidade do trabalho; o espaço familiar

sendo utilizado não somente como espaço de reprodução, mas de produção, dentre outras.

A educação como mecanismo que pode contribuir para o “empoderamento” deve primar por concorrer não apenas para o alcance dos resultados financeiros, mas estimular os sujeitos potencialmente envolvidos a pensar criticamente sobre a realidade em que vivem, possibilitando que estes deem novo sentido à vida e, por consequência, às relações sociais. A educação utilizada para “empoderar” individualmente representa um “equivoco educativo” já que utiliza métodos, técnicas e procedimentos dúbios, embora com intensões planejadas. Dessa forma, numa realidade dinâmica, a educação não emancipa, regula o indivíduo. Essa realidade dinâmica exige utilizar a educação para “empoderar” coletivamente; essa sim, pode emancipar o indivíduo e, nessa perspectiva, o valor do trabalho pode tomar dimensão humana, nega o confronto do homem com a natureza e consigo mesmo para a busca da sua sobrevivência, porque contribui com o modo de vida autônomo e autenticamente humano, confere novo olhar sobre o futuro do trabalho e, provavelmente, sobre o sistema econômico.

Outra proposta é integrar as políticas de microcrédito para consumo à proposta de microcrédito produtivo para promover o acesso ao crédito de consumo, aliado à educação financeira, objetivando “cobrir” necessidades básicas, como a aquisição de produtos alimentícios, pagamento de contas de energia elétrica, água e esgoto, dentre outros. Por exemplo, se o crédito for direcionado para investir em confecção, possibilitando a compra de máquinas e de matéria-prima, mas não assegurar o crédito para o consumo da energia elétrica, pode sugerir o desvio no uso do microcrédito produtivo; em adição, promover a educação financeira, primando por contribuir com o público potencial, na administração da renda familiar.

A elaboração de um levantamento (mapeamento) das IMFs, identificando suas características peculiares na oferta de microcrédito –

metodologias de ação, produtos das carteiras e outros – pode fornecer elementos para que as instituições financeiras que apoiam as IMFs e os governantes possam ofertar políticas públicas que valorizem o papel desempenhado pelas equipes técnicas, principalmente quando as propostas de acesso ao microcrédito vinculam, no caráter educativo, não apenas o campo financeiro. Ficou evidente que um dos limites para as IMFs são os “cortes” de recursos que exigem suprimir a equipe técnica e, conseqüentemente, “queimar” etapas na implantação dos bancos. A Ande, em seus depoimentos, deixou isso claro ao revelar não ter condições de acompanhar integralmente os bancos, tendo em vista suprimir a contratação dos agentes de crédito para conter despesas com pessoal. Uma exigência das instituições financeiras.

A luta pela inserção produtiva dos pobres não deve ser realizada pela sociedade civil organizada, no caso as ONGs, IMFs, dentre outros sujeitos coletivos, separada da luta política. Assim, a oferta de microcrédito deve deixar clara a concepção econômica na qual está pautada e, nessa lógica, fornecer possibilidades educativas para conformar o jeito de fazer economia, bem como a formação de sujeitos políticos. Importante é estabelecer um sistema de monitoramento e avaliação que resguarde a apreensão de resultados, tais como: as mudanças financeiras em razão do grau de endividamento ou de elevação do capital econômico; como esses resultados contribuem para fortalecer a concepção econômica adotada, ou como se fortalece o sistema econômico vigente; quais as mudanças concretas na vida dos sujeitos, dentre outros. O estudo também evidenciou que o acompanhamento sistemático das IMFs deixa a desejar e, por essa razão, não consegue relacionar quais os efeitos gerados.

O debate sobre a relevância da educação agregada às políticas de desenvolvimento, como é o caso do microcrédito produtivo no Brasil, não é novo nem se esgota nesta tese. Ao relacionar a educação com o microcrédito e a pobreza, em especial o microcrédito produtivo orientado, as análises suscitaram a possibilidade de realização de debates, pesquisas e novos estudos, como a execução de uma

pesquisa sobre a relação microcrédito produtivo e o microcrédito para consumo; as consequências da oferta do microcrédito produtivo para elevar a informalidade do trabalho; as questões de gênero no seio de cada banco; a relação “bancarização” do microcrédito e pobreza, figurando-se de grande relevância para estudiosos, pesquisadores, profissionais da área, planejadores e executores de políticas públicas.

Para estudiosos e pesquisadores, o estudo pode servir de fonte de pesquisa, já que exemplifica, mediante a experiência concreta, que a educação não pode ser tomada de uma única forma. Contribui para avançar nos estudos e pesquisas sobre a educação pela experiência. Oferece um campo fértil de reflexão para os profissionais da área das microfinanças e da educação no sentido de possibilitar mudanças qualitativas no campo de suas intervenções e da formação de educadores e profissionais de ensino. O estudo atribui relevância ao papel desempenhado pelo usuário do microcrédito como sujeito do processo.

No que concerne aos planejadores e executores de políticas públicas, além de trazer a dimensão educacional que deve suplantiar uma política microfinanceira voltada a atender aos pobres, faz indicações sobre os limites e possibilidade da aproximação da demanda em relação à oferta. Sugere considerar as várias dimensões assumidas pela pobreza (pobres, pobres dos mais pobres, miseráveis etc.), especialmente no que concerne a definir percentuais de juros e financiamentos quando se pretende definir uma política de microcrédito.

Esta tese se consolidou, mas sem a intenção de consumir todo o debate relacionado à oferta e demanda por microcrédito produtivo orientado e sua conexão com a educação, relacionando-a aos pobres e à utilização do instrumento bancos comunitários. Por limitar-se ao estudo de um só banco, não apresenta nenhuma garantia sobre os resultados apontados em relação ao caráter educativo, uma vez que foram analisadas somente três propostas e a experiência do Banco

Revelação denota a própria realidade: o jeito de ser de um banco comunitário. Portanto, não traduz a dimensão dos resultados sobre o caráter educativo relacionado à totalidade dos bancos comunitários existentes no Ceará. Imagine no Brasil! Para além dessa reflexão, outro limite da pesquisa, por se tratar de estudo de caso, é não dimensionar o microcrédito rural. A experiência estudada se caracteriza totalmente urbana, de modo que não tivemos como dirimir comparações sobre a educação para entender possíveis diferenças no arranjo operacional ou de acesso do microcrédito pelos pobres de áreas rurais ou mesmo se existem IMFs que apoiam na área rural bancos comunitários. Não termos aprofundado a metodologia do Crediamigo Comunidade, bem como a proposta do Instituto Palmas também se configurou um limite.

Diante de tais questões, trazemos ao estudo, além das sugestões anteriormente apontadas, a possibilidade de realização de uma pesquisa institucional, que pode ser executada por um agente financeiro como o BNDES, ou noutro organismo com aparato jurídico interessado no tema, visando ao aprofundamento do estudo sobre o caráter educativo, contemplando vários bancos comunitários e, assim, aclarar se a emancipação ocorre de fato; uma pesquisa contemplando o caráter educativo do microcrédito, integrando experiências rurais e urbanas e, ainda, a realização de estudos sobre as experiências do Instituto Palmas e do Crediamigo Comunidade, do BNB, em bancos comunitários, e uma outra que possa demonstrar o impacto socioeconômico do microcrédito em contribuição para amenizar a pobreza e o desemprego.

Mesmo com as limitações explicitadas, reforçamos a ideia de que esta tese não nega a relevância para dirimir debates, pesquisas e estudos entre gestores de políticas públicas, acadêmicos, pesquisadores, técnicos e gestores de IMFs públicas e privadas, sujeitos coletivos, dos quais citamos: os fóruns, redes e conselhos. Consideramos que pode contribuir para que a educação seja vista sob a óptica de orientar a oferta de microcrédito produtivo em consonância a atender a demanda potencial e ainda colaborar para fermentar os debates proferidos no Brasil sobre inclusão financeira dos pobres.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO MICROEMPRESARIAL ANDE. **Quem somos**. 2010. Disponível em: <<http://www.agenciaande.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2011.

_____. **Relatório anual**. Recife, 2009.

_____. **Relatório anual**. Recife 2008.

ALMEIDA, João Carlos. **Antropologia da solidariedade**, 2007. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 21 set. 2010.

ANNAN, Kofi. **Relatório do milênio**. Brasília: [s.n], 2005.

APLLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Yara Mendes Cordeiro. **Bancos comunitários e a economia solidária: estratégias de desenvolvimento de baixo para cima em Montes Claros – MG**. 2009. 292f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 348 p.

ARRUDA, Marcos. **Tornar real o impossível: a formação do ser humano integral, economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. **O papel das organizações não-governamentais**. Petrópolis: ABONG, 2000. (Cadernos, ABONG, n. 27).

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Normas**. 2011. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BANCO DO NORDESTE DO BRASIL. **Crediamigo**. 2011. Disponível em: <<http://www.bnb.gov.br/crediamigo>>. Acesso em: 21 jan.2011.

BANCO MUNDIAL. **Word development indicators**.Washington, 2002.

BANCO PALMAS. **Rede de bancos comunitários**. Disponível em: <<http://www.bancopalmas.org.br>>. Acesso em: fev. 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dídio. Brasília: Plano, 2002. v. 3, 159 p. (Série Pesquisa em Educação).

BETTO, Frei. **Desafios da educação popular**: as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular. [S.l.]: CEPIS, 1999.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN Sari Knopp . **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense. 1981. (Coleção Primeiros Passos, 38).

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Política nacional de microcrédito produtivo orientado (PNMPO)**. Brasília, 2010. Disponível em: < <http://www.mte.gov.br> >. Acesso em: 21 fev. 2011.

BUITRAGO, Carlos Jaime. **Manuais e apostilas referentes à metodologia de "Bancos comunales" ou bancos comunitários**. Manaus: [s.n], 2007. Mimeografado.

CABRERA, Alicia Maria Moreno; JIMÉNEZ, Imelda Lorena Vasquéz; LOPÉZ, Jesus Nereyda Aceves. **Educación Financiera sobre Bancos Comunales en una Comunidad en el Municipio de Cajeme**. [S.l: s.n], 2009. Disponível em: <<http://www.itson.mx>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 4., 2010, Petrópolis. **Caderno temático do...** Brasília: Conselho Nacional de Economia Solidária, 2010. 57 p.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DANTAS, Valdi. **A tecnologia do microcrédito produtivo orientado**. 2005. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

DELGADO, Jorge. **História de bancos comunales (1986-2007)**. 2009. Disponível em: <<http://microcreditos.galeon.com>>. Acesso em: 23 maio 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. Fortaleza: Ed. UFC, 1986.

_____. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS

SOCIOECONÔMICOS. DIEESE. **Indicadores de mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.dieese.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v. 76.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARRANHA, Ana Claudia. **Olhares sobre a pobreza: entre o global e o local – a experiência de microcrédito no município de Vitória/ES**. 2005, 293f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FILHO FRANÇA, Genauto Carvalho e LAVILLE, Jean-Louis. **Economia solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FIORI, Anita et al. **Entendendo a história das microfinanças**. In: ROCHA, Angela da; MELLO, Renato Cotta de. O desafio das microfinanças. [S.l: s.n], 2004. p. 9-120.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educação Popular n. 3)

FORUM SOCIAL MUNDIAL. **Memórias 2001**. 2001 Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, v.1).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 17. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Popular, 1).

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério, Série Formação do Professor).

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. **Experiência em economia solidária no Estado do Ceará**. Campinas: Unicamp/CMU Publicações: Arte Escrita, 2009. 288 p.

GONÇALVES, Reinaldo. **Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: UNESP. 1993.

GUSSI, Alcides Fernando. **Microcrédito e dimensões do desenvolvimento**. [S.l: s.n], 2009.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000. 224 p.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio on line**. Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/iphone/download/aurelio.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL-IBAM. **Relatório**. [S.l: s.n], 2007.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO T.C.E.F.E. **Manual de Metodologia**. Fortaleza: IDT, 2002.

KLAUSMEYER, Alfons; RAMALHO, Luiz. (Org). **Introdução as metodologias participativas: um guia prático**. Recife: SACTES-DED, 1995. 250 p. (Série

Metodologias Participativas).

LAPERRIÈRE, Anne. **Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos**. In: POUPART, Jean et al. (Org). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 410-436.

LEANDRO, Charles Diniz. **Os bancos comunitários e o empoderamento dos clientes?** Avaliação da experiência do Crediamigo do Banco do Nordeste. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas)–Universidade Federal do Ceará, 2009.

LEIS, Raul. **O arco e a flexa**: anotações sobre metodologia e prática transformadora. [S.l: s.n], 2001, 12 p. Mimeografado.

LESBAUPIN, Ivo. **Poder local x exclusão social**: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEVY, Luiz Fernando; WOLFFENBUTELL, Andrea. **O novo Brasil**. São Paulo: Nobel, 2003. Disponível em: <<http://www.books.google.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBANEO, José Carlos. **Formação da consciência crítica**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [S.l]: Ed. Pedagógica e Universitária, 2004.

MANCIE, Euclides André. **Constelação Solidarius**: as fendas do capitalismo e sua superação sistêmica. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

_____. **Fome Zero e economia solidária**. Curitiba: IFIL; Gráfica Popular, 2004.

Mao Tse-Tung. **Sobre a prática & a contradição**. São Paulo: Expressão popular, 1999, 80 p.

MAPA dos bairros de Fortaleza. Disponível em: <<http://www.ceara.com.br/fortaleza/mapadefortaleza.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UFRJ, 2001. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm>. Acesso em: 01 jan. 2011.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O poder do circulante: a moeda social no conjunto Palmeiras. Fortaleza: Instituto Palmas, 2005. 56 p.

MONZONI, Mário. **Impacto em renda do microcrédito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORENO, Luiz Alberto. **O microcrédito para o desenvolvimento na América Latina**. 2007. Disponível em: <<http://www.economia.terra.com.br>>. Acesso em: 21 mai. 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

Muhammad Yunus; JOLIS; Alan. **O banqueiro dos pobres**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

NERI, Marcelo. (Org). **Microcrédito, o mistério nordestino e o Grameen brasileiro**: perfil e performance dos clientes do Crediamigo. Rio de Janeiro: FGV, 2008. 376 p.

NETO SEGUNDO, Joaquim de Melo; MAGALHÃES, Sandra. **Bairros pobres, ricas soluções**: Banco Palmas ponto a ponto. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2003. 118 p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Almir da Costa. **Programa nacional de microcrédito produtivo orientado (PNMPO)**: descrição, resultados e perspectivas. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO-FAO. **Guia microfinanceiro sensível ao gênero**. Brasília: ACEG, 2002. 129 p.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-OIT. **Estudos sobre experiências de geração de renda e oferta de recursos financeiros, às famílias pobres**. Brasília, 2002, 298 p.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PACS, ONG. **Semeando a socioeconomia solidária**: construindo a rede brasileira de socioeconomia solidária. Rio de Janeiro, 2000. (Cartilha n.4).

PAIVA, Vanilda. (Org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PARENTE, Silvana. **Microfinanças**: saiba o que é um banco do povo. Brasília: AED, 2003, 192 p. (Coleção Prazer em Conhecer, v.1).

PEREIRA, Almir da Costa. **Programa nacional de microcrédito produtivo orientado (PNMPO):** descrição, resultados e perspectivas. Porto Alegre, 2007.

PLANALTO, Airton Sena [sic]. **Mudança de nome do Pantanal gera polêmica.** Diário do Nordeste on line, p. 5, 20 jun. 2003. Caderno Comunidade. Disponível em: <www.tvd diario.com.br/junho2003>. Acesso em: 21 jan. 2010.

RAVALLION, M. **How not to count the poor?** A response to Reddy and Pogge. 2002. Disponível em: <[http:// www.socialanalysis.org](http://www.socialanalysis.org)>. Acesso em: 2 ago. 2002.

ROCHA, Angela da; MELO, Renato Cotta de. (Org.). **O desafio das microfinanças.** Rio de Janeiro: Muaa, 2004. (Estudos COPPEAD).

RODRIGUES, Karine. **Palmas pra que te quero:** moeda social estimula a economia solidária. Portal da RTS, 2010. Disponível em: <<http://cadoz.wordpress.com/2011/02/24/o-numero-de-bancos-comunitarios-no-pais-deve-dobrar-ate-o-fim-do-ano/>>. Acesso em: 2 maio 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANO, Jorge O.; ANTUNE, Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.** Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002. 116 p.

SARTOR, Vicente Volnei de Bona. **Aspectos da solidariedade e a integração Sul-americana,** 2004. Disponível em: <[http:// www.inpeu.ufsc.br](http://www.inpeu.ufsc.br)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Arnet, 200. 256p.

SERRANO, Rossana Maria Souto. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire, 2007. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011

SERVIÇO DE APOIO AS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS NO CEARÁ-SEBRAE/CE. **Estudos e pesquisas.** 2010. Disponível em: <<http://www.sebraece.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

SILVA, Clébia Mardônia Freitas. **As múltiplas faces da exclusão na política de microcrédito para geração de trabalho e renda,** 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, 2005.

_____. **Bancos comunitários:** reflexões sobre a prática metodológica para oferta de microcrédito produtivo orientado no Estado do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____. **Diagnóstico situacional da oferta e demanda de crédito habitacional e produtivo nas localidades de intervenção da Adelco:** bairros Siqueira e Alto Alegre e Comunidade Tapeba. Fortaleza: [s.l.], 2007.

_____. **Mediação de processos grupais.** Fortaleza: [s.n.], 2009. Mimeografado.

_____. **O que é economia solidária.** Fortaleza: [s.n.], 2003. Mimeografado.

SILVA, Roberto Vileta de Moura; GOIS, Lúcia Spínola. **As diferentes metodologias de microcrédito no mundo e no Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://www.serasa.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SINGER, Paul. **A economia solidária.** Teoria e Debate. v. 47, n. 42-44, fev./abr. 2001.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Equip; Salvador: UFBA, 2001.

TOSCANO, Idalvo. **O jardim dos caminhos que se bifurcam:** o microcrédito no Brasil. In: SEMINÁRIO BANCO CENTRAL SOBRE MICROCRÉDITO, 1., 2002, Recife. Anais... Recife, 2002. Disponível em: <<http://www.mcred.com.br/mcred/artigo4.htm/>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

VALDIVIA, Martins. **Acerca de la dinámica de los bancos comunales y la sustentabilidad de las instituciones financieras que las promueven:** aprendiendo de la experiencia, de Finca. Peru: GRADE, 2004.

VISÃO MUNDIAL. **Manual da metodologia de bancos comunitários.** Programa de desenvolvimento econômico. Recife: Futura Express Soluções Digitais, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.



**Banco do
Nordeste**

ÁREA DE LOGÍSTICA

Ambiente de Gestão dos Serviços de Logística

Célula de Produção Gráfica

OS 2013-05/06.329 - Tiragem:500