Educação como exercício de diversidade

Brasília, outubro de 2005

Copyright 2005. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)

DIRETORIA ANPEd

Presidente:
Betânia Leite Ramalho (UFRN/RN)

Vice-Presidentes:
Vera Maria de Souza Placco (PUC/SP)
Lucídio Bianchetti (UFSC/SC)
Mariluce Bittar (UCBD/MS)

Secretário-Geral:
Jésus de Alvarenga Bastos (UFF/RJ)

Secretárias-Adjuntas:
Emília Freitas de Lima (UFSCar/SP)
Maria José Palmeira (UNEB/BA)

Coordenação Editorial da UNESCO no Brasil: Célio da Cunha
Assistente Editorial da UNESCO: Larissa Vieira Leite e Mônica Noleto Salmito
Assistente Editorial do MEC: José Carlos Salomão
Diagramação: Edson Fogaça e Paulo Selveira
Capa: Edson Fogaça

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SGAS Quadra 607, Lote 50, Sala 205 – Brasília/DF – CEP: 70.200-670
Tel.: (61) 2104-6183

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Educação como exercício de diversidade

edições MEC/UNESCO

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos
Adama Ouane
Alberto Melo
Dalila Shepard
Katherine Grigsby
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO,
MEC, ANPEd, 2005.
476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

1. Educação Universal—América Latina 2. Democratização da Educação—América Latina I. UNESCO II. Banco Interamericano de Desenvolvimento III. Brasil. Ministério da Educação

CDD 379.2

SUMÁRIO

Apresentação 7

As desigualdades multiplicadas
François Dubet 11

Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos
Antonio Flavio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau 35

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem
Marta Kohl de Oliveira 59

Escolarização de jovens e adultos
Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro 83

Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?
Munir Fasheh 127

Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores
Sonia Maria Rummert 149

ÉTNICO-RACIAL

Movimento negro e educação
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva 179

Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:
reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?
Nilma Lino Gomes 227

Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa
Ana Lúcia Valente 249

EDUCAÇÃO NO CAMPO

Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural:
desafios à educação básica
Marlene Ribeiro 269

A contribuição do homem simples na construção da esfera pública:
os trabalhadores rurais de Baturité – Ceará
Sônia Pereira 303

Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás
Jadir de Morais Pessoa 329

SEXUALIDADE

Revisando o passado e construindo o presente:
o movimento gay como espaço educativo
Anderson Ferrari 349

ETNIA/ÍNDIOS

Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias
Rosa Helena Dias da Silva 369

E agora, cara pálida? EducaçÃo e povos indígenas, 500 anos depois
Nietta Lindenberg Monte 399

Olhares que fazem a "diferença":
o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais
Teresinha Silva de Oliveira 429

"Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios
Maria Helena Rodrigues Paes 447

APRESENTAÇÃO

A construção de uma efetiva agenda social para o Brasil pressupõe a definição de estratégias políticas que contemplem não somente o setor da educação nas suas diversas dimensões e níveis, mas também os segmentos que compõem a sociedade brasileira, com as suas necessidades específicas de aprendizagem. Uma exigência substantiva e procedimental nesta estratégia é o reconhecimento da responsabilidade conjunta do Estado e das organizações sociais no atendimento às múltiplas demandas da sociedade. Nesta perspectiva, é fundamental a sinergia entre Estado e sociedade civil no caminho da desejada transformação da realidade de exclusão social, com base no reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas a serem exploradas e não como o "exótico" a ser observado, negado ou marginalizado. No mesmo sentido, é necessário compreender a importância de desencadear amplo movimento capaz de dinamizar as qualificações que existem nesses diferentes espaços e de criar redes de interação que as façam saltar do nível potencial para o real.

Movimento dessa natureza exige soluções políticas que traduzam entendimento estratégico das medidas capazes de promover a transformação pretendida e de converter em ação concreta a decisão de parcela significativa dos principais atores do Estado e da sociedade civil. Esse entendimento é fundamental, embora nem sempre obtido por consenso. O processo exige análise das propostas nascidas dos diversos grupos de interesses e opiniões que definem os conteúdos programáticos a serem articulados, enquanto as submete, democraticamente, à análise coletiva nos espaços de inserção onde, finalmente, e sempre que possível, formam-se consensos em torno das demandas e necessidades.

Pensando nessa direção e admitindo a perspectiva das co-responsabilidades sociais e políticas possíveis e necessárias, a diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os responsáveis pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) passaram a dialogar de maneira sistemática, ao longo dos dois últimos anos, na elaboração de estratégias de ações convergentes e articuladas.

A parceria entre essas conceituadas instituições do cenário da educação nacional não somente aponta para a possibilidade de realizações de grande alcance social e educacional, mas, sobretudo, revela que as partes envolvidas, tendo desafios comuns e identidades próprias, podem e devem buscar maneiras de um engajamento racional e inteligente para propor ações voltadas para o Brasil dos desassistidos, dos necessitados, dos excluídos.

Uma criteriosa e cuidadosa análise dos objetivos e finalidades da ANPEd, como Associação da sociedade civil, da SECAD e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na condição de órgãos intra-Estado, culminou, após sucessivas negociações e convergência de interesses, em um conjunto de medidas consubstanciadas no Protocolo de Intenções que estas instâncias – do Estado e da sociedade civil – assinaram no decorrer da 28ª Reunião Anual da ANPEd em Caxambu (MG), no período de 16 a 19 de outubro do corrente ano, objetivando "conjugar esforços com vistas à redução das desigualdades educacionais, por meio de estudos, pesquisas, ações e projetos nos diversos campos de atuação da educação".

A convicção de que uma intervenção eficiente do Estado na área social requer essa articulação com as instâncias da sociedade civil, assim como o entendimento de que essas diversas instâncias precisam dirigir sua ação no sentido de institucionalizar, via Estado, as reformas desejadas e identificadas como necessárias nas práticas sociais e, no caso específico, no cotidiano da educação, foi decisiva para que a ANPEd, o INEP e a SECAD adotassem uma racionalidade favorável a ações mais efetivas no enfrentamento de nossos graves problemas sócio-educacionais.

A ANPEd, com quase 30 anos de atuação crítica no setor da educação, reúne, em seus 21 Grupos de Trabalho (GTs) e um Grupo de

Estudos (GE), expressivo contingente de professores pesquisadores de todas as regiões e estados do país. Constitui-se, assim, em grande potencial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que podem, entre outros, subsidiar o Estado na formulação e na avaliação de políticas públicas para o setor. A SECAD, por seu turno, na condição de órgão intra-Estado, igualmente reconhecida, vem consolidando-se por sua relevância na condução das políticas educacionais voltadas à diversidade, sustentabilidade e cidadania. A parceria reafirma o esforço conjunto de promover a inclusão nos sistemas de ensino e em outros programas sócio-educativos e culturais.

Assim, oferecemos aos educadores brasileiros esta coletânea de artigos originalmente publicados na Revista Brasileira de Educação, editada pela ANPEd ao longo dos últimos nove anos, fruto do trabalho de pesquisadores comprometidos com a luta pela inclusão, como um dos primeiros resultados dos esforços que viemos empreendendo para a articulação interinstitucional. Frente a este fato, somos tomados pelo entusiasmo no caminho que buscávamos e que precisamos seguir: caminho da unidade de propósitos e do consenso progressivo de interesses entre os diversos programas no que eles têm de essencial e que os congrega – a luta pela redução das desigualdades sociais e educacionais, onde quer que se manifestem, na direção do desiderato de uma sociedade justa para todos(as).

Brasília, outubro de 2005

Betania Leite Ramalho
Presidente da ANPEd

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

AS DESIGUALDADES MULTIPLICADAS*

François Dubet

Universitè Segalen, Bourdeaux, France. CADIS, EHESS, Paris, France

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentarmos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho;[1] ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos precisos e sem perspectivas e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos.

Escolhi a segunda perspectiva, tentando mostrar a dupla natureza das desigualdades, dentre as quais algumas se reduzem enquanto outras, ao contrário, se ampliam. Esse movimento não é simples conseqüência da globalização e se encontra no centro de nossa vida social e de suas tensões. É preciso também situá-lo na experiência dos atores ou de alguns deles, para que daí possamos tirar algumas conclusões no âmbito da análise sociológica. Se quisermos escapar do simples recenseamento, ainda que crítico, é preciso trans-

* "Les inégalités multipliées", texto da conferência proferida no XVI Congrès International de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), na Université Laval, Québec, Canadá, em julho de 2000. Publicado posteriormente por Éditions de L'Aube, França, em 2000.

1. Para um balanço desse tipo, cf. A. Birh, R. Pfefferkorn, *Déchiffrer les inégalités*, Paris, Syros, 1995.

formar as desigualdades num objeto sociológico, talvez mesmo num objeto de filosofia política, já que, nesse campo, a relação com os valores e com a política está sempre vivamente presente nas teorias.

1. A DUPLA FACE DA MODERNIDADE

Se consideramos a tradição sociológica como a construção de uma representação e de uma descrição da modernidade, é possível distinguirmos dois grandes eixos, duas afirmativas gerais que transcendem diferentes autores e que não são contraditórias na medida em que evidenciam uma das tensões essenciais da modernidade.

1.1 A primeira das descrições, representada por Tocqueville, identifica a modernidade e o próprio sentido da história com o *triunfo obstinado da igualdade*. Essa igualdade não constitui a descrição empírica da pura igualdade real das condições de vida, mas sim a extensão de um princípio: o da igualdade dos indivíduos a despeito e para além das desigualdades sociais reais. Isso equivale a dizer que, na modernidade, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição. As castas e as ordens se enfraquecem e as classes se impõem como um critério de desigualdade produzido pela própria ação dos indivíduos no mercado. De outro modo, essa descrição remete à que propõe Louis Dumont quando distingue as sociedades holísticas das sociedades individualistas, as primeiras privilegiando as desigualdades coletivas, tidas como "naturais", e as outras concebendo as desigualdades como o produto da competição entre indivíduos iguais.[2]

Na prática, essa interpretação da modernidade significa que as desigualdades justas, naturais, resultam do *achievment*, da aquisição de estatutos e não mais da herança e das estruturas sociais não igualitárias em seu princípio. Significa, também, que há uma tendência de os indivíduos se considerarem fundamentalmente iguais, podendo legitimamente reivindicar a igualdade de oportunidades e de direitos, reivindicações estas capazes de reduzir as desigualdades reais. Desse ponto de vista, a igualdade é um valor e as desigualdades injustas, ainda por definir, aparecem como um escândalo. É claro que o cenário descrito por Tocqueville foi amplamente confirmado: as

2. L. Dumont, Essais sur l'individualisme, Paris, Ed. du Seuil, 1983.

sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades. Uma descrição otimista da modernidade poderia mostrar, sem dificuldade, que as sociedades democráticas, no sentido de Tocqueville, conseguiram, pouco a pouco, fazer recuar as desigualdades de castas e ordens, a escravidão, a ausência de direitos políticos, a marginalização das mulheres, as aristocracias de berço. O *self made man* só pode verdadeiramente vencer nas sociedades igualitárias.

1.2 A segunda face da modernidade é representada por Marx. Para ele, *as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas – quer dizer, das sociedades capitalistas*. À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas.

Essa análise é bem mais que uma simples denúncia, de resto banal, das desigualdades, porque acarreta uma abordagem da vida social a partir das desigualdades e das oposições entre as classes sociais.[3] Bem além da simples filiação marxista, as classes e as relações de classes se tornaram o objeto central da sociologia. As classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais. Durante aproximadamente um século, a explicação das condutas pela posição social dos atores se impôs como a prática profissional mais elementar dos sociólogos. As classes e as desigualdades de classes se tornaram, assim, uma espécie de objeto sociológico total. As classes definem grupos de interesses objetivos e suscetíveis de superar o egoísmo dos interesses individuais através de uma consciência de classe. Essa superação tornou-se possível pelos modos de vida que têm em comum; as classes são também seres culturais e comunidades. Finalmente, as relações entre as classes são também consideradas como relações de dominação e as classes sociais vistas como movimentos sociais, como atores coletivos, graças a uma consciência dos conflitos sociais. Assim, as relações de classes explicam, ao mesmo tempo, os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais

3. O duplo desprezo de Marx pela aristocracia ociosa e o lumpemproletariado são suficientes para mostrar que as desigualdades, como tais, não estão no âmago de uma teoria centrada na exploração e na dominação.

(os *habitus*) e a própria vida política parece estruturada por conflitos de classes e pelas orientações culturais que eles determinam. Esse tipo de representação constituiu uma matriz geral bastante compartilhada pelos sociólogos da sociedade industrial até a metade dos anos de 1960 e por sociólogos tão diferentes, como Aron, Darhendorf, Lipset ou Touraine.

Nessa perspectiva – que convém sublinhar, vai bem além das fileiras marxistas –, as desigualdades sociais constituem mais que um objeto particular da sociologia; elas são, de maneira mais ou menos direta, o objeto da sociologia, irrigando a sociologia do trabalho, a sociologia da ação coletiva, a sociologia dos modos de vida, a sociologia da educação e, de maneira geral, todas as sociologias que optam em graus variados por uma visão crítica. Mas estiveram também presentes num vasto espaço da sociologia funcionalista em que as análises da estratificação e da ordem social se superpõem.

1.3 Essa dupla representação das desigualdades apareceu freqüentemente como *não contraditória através dos temas da divisão do trabalho e da integração conflituosa*. Se consideramos o funcionalismo como uma filosofia social, como nos sugere o próprio Durkheim em *Divisão do trabalho social*, as desigualdades de classe e a igualdade dos indivíduos aparecem como compatíveis. Existem desigualdades funcionais e o "socialismo", quer dizer, as organizações sindicais e corporativas, transforma essa divisão em solidariedade. Lembremos que Parsons tentou construir uma teoria das desigualdades definidas a partir de critérios funcionais.[4] Uma das idéias centrais da sociologia das sociedades industriais é a da participação conflituosa e, mais precisamente, das virtudes integrativas do conflito. Como são negociados, os conflitos sociais provenientes das desigualdades engendram um modo de regulação política que os torna compatíveis com o princípio da igualdade dos indivíduos e com as desigualdades funcionais do capitalismo.

Em outras palavras, o encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendra a formação do Estado-providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais. Como as principais desigualdades são oriundas do trabalho, a sociedade salarial organiza a coesão e a integração sociais a partir do trabalho que, ao mesmo tempo, opõe e une os indivíduos. Tal é o sentido da análise de Castel que se coloca implicitamente numa perspectiva "durkheimiana" ao mostrar como o assalariado desenvolve

4 T. Parsons, Nouvelle ébauche d'une théorie de la stratification, *Eléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955.

um conjunto de direitos que vão muito além do simples espaço do trabalho.[5] Marshall adere a uma visão próxima da democracia industrial ao propor um vasto afresco histórico no qual os direitos do indivíduo fecundam os direitos políticos que desembocam nos direitos sociais.[6]

Em suma, na maior parte das análises da sociedade industrial, a dupla face da igualdade é perfeitamente reconhecida, embora pareça, de certa maneira, superável. Mais ainda, ela está na origem da dinâmica social da modernidade, definida simultaneamente por uma aspiração fundamental à igualdade dos indivíduos e por uma desigualdade estrutural ligada a sua historicidade e aos mecanismos de desenvolvimento do capitalismo. É claro que muitas utopias, muitas críticas e alguns movimentos sociais sonharam com o rompimento dessa tensão em nome de uma igualdade pura e perfeita. É assim que Durkheim definia o comunismo como uma utopia por oposição ao socialismo, concebido como um movimento.[7] Mas, no essencial, a sociologia clássica se construiu mais nessa dialética que contra ela.[8]

2. INVERSÃO DE TENDÊNCIA?

Na França, pelo menos, consideramos geralmente que os anos de 1945 a 1975, os "Trinta Anos Gloriosos", marcaram o apogeu do sistema de integração da sociedade industrial com o crescimento dos conflitos de trabalho, das negociações coletivas e do Estado-providência em torno de um modelo qualificado, de maneira retroativa, de fordista. Acho essa reconstrução bastante artificial e francamente falsa, tendo, contudo e sobretudo, uma função dramatúrgica: colocar em evidência a ruptura de um modelo de integração. Grande parte da vulgata sociológica francesa mostra a evolução dos últimos 25 anos como uma longa crise, como uma decadência contínua, como um recrudescimento, em todos os sentidos, das desigualdades sociais, como o triunfo de um capitalismo selvagem. Ora, se algumas desigualdades se aprofundaram, outras se reduziram. Para entendermos o que aconteceu, voltemos à dupla face da igualdade ou das desigualdades.

5 R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.
6 T. H. Marshall, *Citizenship and social development*, Chicago, Chicago University Press, 1977.
7 E. Durkheim, *Le socialisme*, Paris, PUF, 1971 (1928).
8. Politicamente, a maioria dos sociólogos da sociedade industrial se definirão como sociais democratas, progressistas, intelectuais de esquerda.

2.1 Apesar da crise econômica e da mundialização, observamos uma ampliação da igualdade sob a forma de uma *homogeneização da sociedade*.[9] Não é preciso ser ingênuo ou exageradamente otimista para registrar a extensão da igualdade tocqueviliana. O traço mais marcante é a mistura das comunidades e, retomando a expressão de Goblot, a substituição das barreiras por níveis. A classe operária não apenas se reduziu, mas também se fracionou e se fundiu no universo das classes médias inferiores com o "desenclave" do hábitat operário. Com a entrada massiva das mulheres no assalariado da atividade terciária e de serviços, a maioria dos "casais operários" é composta por um operário e uma dessas trabalhadoras.[10] Em 1993, a mobilidade estrutural faz com que aproximadamente um de cada dois filhos de operário e mais de um de cada dois filhos de quadro qualificado não permaneça na classe social de seus pais.[11] Se os níveis de vida não se igualaram, os modos de vida se alinharam em torno de uma norma definida pelas classes médias e pelo consumo de massa. A ampliação da influência da mídia teve seu papel nessa evolução que se manifesta nos vocabulários culto e corrente, nos quais a noção de classe operária foi substituída por noções muito mais vagas como "camadas populares" ou "camadas desfavorecidas", o plural reforçando a imprecisão. O crescimento de uma pobreza escandalosa, aprisionada em "bairros de exílio", indica, ao contrário, que o movimento de "*homogeneização*" se manteve, já que tais pobres não são mais pobres que os pobres de antigamente, mas parecem estar reduzidos a esse estado.

Com relação a um grande número de critérios, o acesso igualitário aos bens de consumo cresceu: automóveis, moradia, equipamentos domésticos, estrutura de despesas das famílias, lazeres. É certo que esse crescimento é bem mais contraditório do que nos faz crer uma leitura superficial dos indicadores sociais, como mostra, de maneira exemplar, o acesso à educação. Com a massificação escolar, o acesso aos estudos secundários e superiores aumentou consideravelmente. Na França, o percentual de filhos de operários que concluem o ensino médio, que fazem o vestibular ou que obtêm um diploma universitário foi multiplicado por mais de quatro nos últimos 25 anos. Mas, se olhamos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das

9. H. Mendras, *La seconde révolution française*, 1864-1984, Paris, Gallimard, 1988.
10 P. Bouffartigue, Le brouillage des classes, em P. P. Durand e F. X. Merrien, Sortie de siècle, Paris, Vigot, 1991; J. P. Terrail, Destins ouvriers : la fin d'une classe? Paris, PUF, 1990.
11 A. Desrosières, L. Thevenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1996.

categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis.[12] A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis. Um raciocínio idêntico poderia ser aplicado a outros setores, quer se trate do consumo de bens ou de cultura, do lazer ou de marcas de roupa. Da mesma maneira, as mulheres passaram a ter acesso a grande número de setores que lhes eram, até então, fechados, sem que com isso a igualdade tenha sido reforçada. Mas, se consideramos que o acesso aos bens e aos setores de atividade, até então raros ou proibidos, é um componente da igualdade, parece que a igualdade das esperanças e dos direitos tenha se reforçado apesar do que chamamos de "crise".

2.2 Em compensação, as transformações da estrutura social fizeram emergir outras configurações da desigualdade além das presentes no modelo "clássico" da sociedade industrial. Mais que as desigualdades propriamente ditas, é a fragmentação do mercado de trabalho que marca os últimos anos. Quando a integração em torno de um estatuto estável e de direitos aferentes parecia se tornar regra comum, vimos multiplicar os mercados de trabalho. Podemos não somente opor um mercado primário que oferece empregos estáveis, bem pagos, abrindo carreiras e direitos, a um mercado secundário, composto de empregos precários e instáveis,[13] mas ainda observar que cada um desses mercados parece se dividir ao infinito pelo jogo da terceirização, da interinidade, dos estágios, dos dispositivos de apoio social, do trabalho a domicílio. Em um mesmo conjunto produtivo e em um mesmo tipo de atividade, encontraremos estatutos extremamente diferentes segundo os graus de flexibilidade da mão-de-obra, os níveis de formação e as posições das empresas. A segmentação do mercado de trabalho não se opera apenas em função de necessidades econômicas, ela ativa e exacerba diferenciações sociais em função do sexo, da idade, do capital escolar, da origem étnica.[14] Com qualificação igual, os salários dos homens e das mulheres atingem uma variação de 5 a 15%. Em 1975, os "contratos de duração indeterminada" atingiam 80% dos trabalhadores, atingindo hoje apenas 65%. Entre o fim da vida profissional ativa e a aposentadoria criou-se um período com estatutos

12. P. Merle, Le concept de démocratisation de l'institution scolaire, Population, v. 55, nº 1, 2000.
13. S. Berger, M. J. Priore, Dualism and discontinuity, em *Industrial society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
14. A. Perrot, *Les nouvelles théories du marché du travail*, Paris, La Découverte, 1992; M. Maruani, H. Mendras, op. cit.; E. Reynaud, Sociologie de l'emploi, Paris, La Découverte, 1993.

os mais variados, o mesmo acontecendo, aliás, para os jovens, antes de entrar num emprego estável.[15] Quanto ao desemprego, ele ainda é a mais flagrante das desigualdades, atingindo grupos sociais bastante "específicos".

Na realidade, já não podemos opor tão claramente, como acreditávamos, os assalariados aos proprietários dos meios de produção, nem mesmo em razão da extensão do assalariado. Na maioria das sociedades ocidentais, criou-se uma fronteira, mais ou menos visível, opondo os integrados aos excluídos. Mesmo que tal fronteira não esteja demarcada e que muitos indivíduos circulem de um mundo para o outro, a estrutura social das nossas sociedades se "latino-americaniza" com o crescimento da pobreza, da incerteza, da economia informal. O declínio da sociedade salarial acarretou um deslocamento da questão social que se assemelha em vários pontos ao da época da entrada na sociedade industrial, na medida em que o núcleo dos problemas desloca-se da fábrica para a cidade, para as periferias ou centros de cidade degradados, onde se concentram os grupos mais frágeis, mais pobres, mais estigmatizados. Há vinte anos, a França vem se habituando às rebeliões urbanas, às violências escolares e ao desemprego endêmico. As formas tradicionais do Estado-providência estão ameaçadas tanto no plano econômico, quanto sob o ponto de vista de sua legitimidade ideológica.

A estrutura de classes das sociedades industriais passa por uma mutação que impõe a distinção entre vários grupos constituídos a partir dos contratos de trabalho, dos rendimentos e das posições dos setores de atividade na competição econômica.[16] Relações de classes específicas se estabelecem no mundo dos *competitivos* entre setores econômicos atuantes no plano internacional. Outras se estabelecem no mundo dos protegidos, dos que obtêm seu estatuto por sua influência política, como os funcionários, o pessoal da saúde, os agricultores generosamente subvencionados. A dominação desses dois setores sobre o resto da sociedade engendra um movimento geral de externalização dos custos e de terceirização na direção de um setor social *precário*, atingindo tanto os empregadores, quanto os empregados. Finalmente, constitui-se um setor excluído, assistido pelas políticas sociais, que se esforça para conquistar certa autonomia dentro da economia informal. Às desigualdades que opõem esses mundos se acrescentam as desigualdades internas a cada um deles e, sob este aspecto, as pessoas vivem num

15 S. Paugam, *Le salarié de la précarité*; les nouvelles formes de l'intégration professionnelle, Paris, PUF, 2000.
16 Cf. P. N. Giraud, *L'inégalité du monde*, Paris, Gallimard, 1996; R. Reich, *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod, 1993.

duplo registro de desigualdades. Além disso, esse tipo de representação das desigualdades ultrapassa, em muito, o simples quadro das sociedades nacionais em razão das implantações e deslocamentos das empresas e da constatação de que os excluídos formam freqüentemente enclaves vindos do Sul pobre para o Norte rico, enquanto que os pólos de riqueza e de desenvolvimento do Sul podem aparecer como enclaves do Norte rico num Sul pobre.

Do ponto de vista analítico, o encontro de uma igualdade tocqueviliana contínua com as transformações da estrutura social acarretou o declínio das análises em termos de classes. Os anos de 1970 foram dominados pela tentativa – e pelo fracasso – de uma renovação da teoria de classes marxista.[17] Hoje, a análise das desigualdades (não sua descrição) é confrontada à separação entre a estratificação e as relações de dominação, à separação daquilo que a noção de classe "total" visava justamente unificar. As escalas de estratificação procuram combinar vários registros e estabelecem fronteiras, muitas vezes incertas, como as que separam os operários dos empregados de serviços.[18] As desigualdades de rendimentos variam sensivelmente, se levamos em conta salários, rendas e rendimentos indiretos. Dessa maneira, na França, enquanto as diferenças de salário diminuíram, 10% das famílias continuam a deter metade do patrimônio e as desigualdades se tornam ainda mais marcadas, se levamos em conta o critério de idade.[19] Mais que nunca, não nos é possível construir escalas de estratificação confiáveis a partir da idéia de classes antagônicas. As relações de dominação nem por isso desapareceram, pelo contrário; mas já não permitem que as desigualdades reais sejam descritas objetivamente. A dominação já não se insere nas relações de classes concretas e estáveis. Os problemas da estratificação e da mobilidade se destacam dos conflitos estruturais e a análise das desigualdades não conduz a uma visão organizada e estruturada das relações sociais.[20] Do mesmo modo que as desigualdades são múltiplas, os registros da dominação não são homogêneos, como deixa claro a teoria dos "capitais" de Bourdieu.[21]

---

17 Na França, é o nome de Poulantzas que é o mais associado a esse esforço.

18 A. Desrosières, L. Thevenot, *op. cit*.

19 A. Bayet, L'éventail des salaires et ses déterminants, *La société française*, *Données sociales*, INSEE, 1996; F. Guillaumat-Taillet, J. Malpot, V. Paquel, Le patrimoine des ménages: répartition et concentration, *La société française, Données sociales*, INSEE, 1996.

20 A. Touraine, *La société postindustrielle*, Paris, Denoël, 1969.

21 O fato de que um destes capitais desempenha papel "determinante"traz de volta uma postura, em última análise, marxista "clássica". Se consideramos que eles são independentes, a questão da ligação entre a dominação e a estratificação coloca-se novamente. Parece que a análise de Bourdieu oscila entre essas duas posições.

3. AS DESIGUALDADES MULTIPLICADAS

Por um lado, as desigualdades "pré-modernas" continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece. Por outro lado, as desigualdades "funcionais" não se reduzem e, freqüentemente, se consolidam, sobretudo nas duas extremidades da escala social. O encontro desses dois processos exacerba a sensibilidade às desigualdades, como indica o desenvolvimento de novos movimentos sociais: as lutas feministas, os movimentos comunitários ou os combates das minorias. Freqüentemente ligada a esses movimentos, às vezes influenciada pela sociologia anglo-saxônica, a sociologia francesa dedicou inúmeros trabalhos ao estudo das novas desigualdades. Tais desigualdades não são evidentemente novas, são mesmo, na maioria das vezes, menos pronunciadas que as de antigamente, como no caso das desigualdades sexuais, mas constituem um novo objeto de pesquisa e de análise.

3.1 A posição dominante das análises, em termos de classe, foi abalada pela introdução de novos critérios de definição das desigualdades. Em trinta anos, a população ativa se feminizou consideravelmente alcançando 44,7% em 1994. No entanto, todos os estudos mostram que essa ascensão das mulheres indo, incontestavelmente, ao encontro de uma extensão da igualdade, não elimina, de fato, a maioria das desigualdades. Além das diferenças salariais, a diferenciação dos setores de emprego se manteve, diríamos mesmo, se aprofundou. As mulheres dominam os serviços, são majoritárias na educação e na saúde, mas não entram na produção, na política ou em outros setores que continuam predominantemente masculinos. Poderíamos falar de emancipação segregativa ou de emancipação "sob tutela".[22] Pior ainda, a autonomia das mulheres assalariadas freqüentemente se traduziu por uma sobrecarga de trabalho e por opressões "privadas", já que a divisão do trabalho doméstico não foi sensivelmente afetada por tal emancipação. Essa autonomia também aumentou consideravelmente a vulnerabilidade das mulheres chefes de família, visto que são menos "protegidas pela tradição" e mais afetadas pela pobreza em caso de dificuldades econômicas e de divórcio. De maneira geral, os domínios "privados" e "públicos" continuam bastante distantes e específicos, sexualmente marcados.[23] Quanto mais se

22 R. M. Lagrave, Une émancipation sous tutelle. Education et travail des femmes au XXe siècle, em G. Duby, M. Perrot (ed.), *Histoire des femmes en Occident*, Le XXe siècle, Paris, Plon, 1992.
23 F. Héritier, *Masculin, féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996.

refinam os estudos, mais se evidencia a manutenção ou a consolidação de microdesigualdades. Assim, as meninas são as grandes beneficiárias da massificação escolar; mas, ao mesmo tempo em que obtêm melhores resultados que os rapazes, elas não se orientam para carreiras mais rentáveis, sobretudo as de formação científica.[24] Os estudos mostram que as mulheres não ganharam em todas as frentes e que essa incontestável igualdade é "paga" por novas desigualdades, tanto mais insuportáveis por entrarem em choque com uma progressão "objetiva" da igualdade.

As desigualdades étnicas sofreram um processo semelhante. Na França, de maneira geral, os imigrantes e, sobretudo, seus filhos se integram progressivamente à sociedade francesa.[25] Mas tal integração, construída a partir de indicadores bastante globais, não impede que uma forte segregação se instale com a formação de zonas de exílio étnicas nos bairros mais pobres e, sobretudo, com a demonstração patente da segregação e do racismo nas esferas da moradia e do emprego.[26] Paradoxalmente, nesse domínio, a consciência das desigualdades está mais viva hoje que ontem porque, ao mesmo tempo em que são "integrados", os imigrantes são "destinados" a certos bairros, a certos empregos e esbarram quotidianamente em inúmeras manifestações de racismo. Esse paradoxo remete a um mecanismo, ainda novo para a França, o da transformação dos imigrantes em minorias.[27] Enquanto os imigrantes eram acolhidos num processo de integração econômica específica, associado às aspirações ligadas aos sonhos de volta, seus filhos são, de maneira considerável, assimilados à cultura do país que os acolhe, mesmo se sentindo excluídos da participação econômica e social. A geração dos pais era integrada e não assimilada; a dos filhos, assimilada, não se sente integrada, percebendo-se como uma minoria excluída, rejeitada, que pode devolver aos dominantes os estigmas que lhe são atribuídos. Enquanto os imigrantes constituem a faixa inferior da classe proletária, as minorias se sentem definidas apenas por suas identidades e "estigmatizações" étnicas e culturais.

A distribuição das desigualdades entre as faixas de idade transformou-se profundamente durante os últimos 30 anos, em função das políticas de emprego e das formas de redistribuição social. Enquanto os jovens dos "trinta gloriosos", nascidos logo após a guerra, beneficiaram-se de condições bastante favoráveis com relação aos mais velhos, houve uma inversão da

24 M. Duru-Bellat, *L'école des filles*, Paris, l'Harmattan, 1990.
25 M. Tribalat, *De l'immigration à l'assimilation*, Paris, La Découverte, 1996.
26 P. Bataille, *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997.
27 F. Dubet, Immigration, qu'en savons-nous? Paris, *La Documentation Française*, 1989.

tendência e a idade torna-se um fator importante das desigualdades. Os jovens são mais atingidos pelo desemprego que os adultos e, sobretudo, estão condenados a um longo período de incerteza e de precariedade antes de conseguirem um emprego estável.[28] A demografia, a situação econômica e as políticas sociais se conjugam para explicar essas novas desigualdades, pois tudo acontece como se a França tivesse "escolhido" castigar os jovens. É claro que não se trata verdadeiramente de uma escolha, mas, sim, da conseqüência de múltiplas escolhas que acarretaram principalmente uma desvalorização dos diplomas e um crescimento do custo de entrada na vida adulta, definida como o momento em que se podem engajar projetos de vida. Enquanto nos anos de 1960 os jovens eram empregados com salários relativamente próximos aos dos adultos, hoje, o diferencial se aprofundou de forma considerável.[29] Tais desigualdades globais, entre as diferentes faixas de idade, não impedem, evidentemente, que se formem ou se mantenham outras desigualdades dentro de cada grupo de idade, em função dos sexos, dos tipos de formação, do emprego. A descrição das desigualdades é inesgotável.

3.2 Poderíamos alongar indefinidamente a lista das "novas" desigualdades, conscientes de que sempre correríamos o risco de contrariar esse ou aquele grupo por não reconhecê-lo como vítima de desigualdades. Mas a análise dessas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos, porque a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las. Mesmo que a crítica dos efeitos perversos do Estado-providência nunca seja desprovida de reservas, é forçoso admitir que alguns desses efeitos perversos não podem ser ignorados, especialmente os efeitos de dependência e de estigmatização e, sobretudo, que tais políticas são freqüentemente favoráveis àqueles que são menos desfavorecidos. A análise dos mecanismos de transferências sociais mostra que, freqüentemente, são as classes médias as principais beneficiárias no setor da educação ou da saúde, por exemplo.[30]

A sociologia da educação ilustra bem tal transformação da visada sociológica. Por muito tempo, o paradigma da reprodução dominou a sociologia da educação, atribuindo unicamente às desigualdades sociais a

28 L. Chauvel, *Le destin des générations*. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle, Paris, PUF, 1998.
29 C. Baudelot, R. Establet, *Avoir trente ans en 1968 et 1998*, Paris, Ed. du Seuil, 2000.
30 Cf. X. Gaullier, La machine à exclure, em *L'Etat-providence*, Arguments pour une réforme, Paris, Le Débat/Gallimard, 1996; préface de F.X. Merrien à G. Esping-Andersen, *Les trois mondes de l'Etat-providence*, Paris, PUF, 1999.

"responsabilidade" pelas desigualdades escolares. O paradigma do individualismo metodológico propôs uma alternativa teórica que não mudava o raciocínio nesse ponto. Nos dois casos, a escola era considerada como uma caixa-preta neutra que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de desvantagens culturais num caso e de agregação de cálculos racionais socialmente situados no outro. Em reação a teorias que podem levar a certo "fatalismo" político e sob a influência da "nova sociologia" da educação inglesa, numerosos estudos se empenharam em mostrar que a escola desempenhava papel próprio na produção das desigualdades.[31] Verificou-se primeiro que a oferta escolar estava longe de ser homogênea, mesmo num sistema republicano, reconhecido como homogêneo: a oferta é de melhor qualidade quando destinada aos mais favorecidos, e isso apesar dos esforços de discriminação positiva. Em seguida, toda uma microssociologia da educação mostrou que as interações escolares e as expectativas recíprocas por parte dos professores e alunos beneficiavam os alunos oriundos das classes média e superior. Diversos "efeitos" não igualitários foram evidenciados: efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. Deslizamos assim, sem nos darmos conta, para uma filosofia política menos centrada na igualdade que na eqüidade.

3.3 Coloquemo-nos agora do lado dos atores sociais e dos indivíduos. Se excluímos os grupos situados nos dois extremos da escala social e das relações de dominação, a incongruência estatutária torna-se a regra.[32] Sabemos que Weber distinguiu classe, *status* e poder como dimensões analiticamente independentes da posição de um indivíduo. A intuição "weberiana" é hoje uma realidade.[33] A organização das desigualdades em torno simplesmente das classes sociais aparece como um fenômeno historicamente contingente em razão do predomínio da sociedade industrial, da manutenção das barreiras, das distâncias "aristocráticas" e da organização da vida política em termos de representações, mais ou menos grosseiras, dos interesses de classes.

31 M. Duru-Bellat, A. Van-Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999.
32 G. E. Lenski, Status cristalizations : a non vertical dimension of social status, *American Sociological Review*, XIX, 4, 1954.
33 R. Crompton, *Class and stratification*, Londres, Polity Press, 1993.

Quando essas diversas dimensões se dissociam, elas o fazem em cada grupo e em cada indivíduo, cujas posições, nas diversas escalas, já não são necessariamente congruentes. Uma pesquisa realizada nos anos de 1980, junto a operários americanos, revela que os mesmos se definem como "trabalhadores" em termos de identidade profissional, como"classe média" em termos de consumo e como "povo" em termos de participação política.[34] O ator está mais ou menos em condição de igualdade com os outros, em função das diferentes esferas que constituem sua situação: seu sexo, sua idade, seu emprego, seu trabalho, sua formação e suas origens. À medida que tal diversidade se depara com a afirmação da igual dignidade de todos como postulado central das sociedades democráticas, entendemos perfeitamente porque a identidade aparece menos dada que construída e reivindicada pelos indivíduos. Segundo seus projetos e contextos de ação, os indivíduos "optam" por mobilizar e priorizar tal ou qual dimensão de sua identidade e de sua experiência. Enquanto os operários podiam agir como operários porque não tinham, então, outras identidades disponíveis, hoje, a "opção" é por agir e se expor enquanto mulher, trabalhadores, "bretão", religioso, diplomado. É também por tal razão que os temas dos estigmas e da imagem de si adquiriram tamanha amplitude. A construção e exposição de si e de seu "visual" não se explica apenas pela submissão ao consumo de massa, mas também pela necessidade de expor, constantemente, ao olhar dos outros, a identidade escolhida. Com referência aos movimentos sociais, também eles perderam o caráter "total" e a vocação para englobar a totalidade de uma experiência e de um ser; eles se multiplicaram, assumindo tal ou qual dimensão da identidade individual – o trabalho, a sexualidade, o *status* profissional, as escolhas éticas – sem que nenhuma delas chegue a se impor às demais.

Esse trabalho de construção de si, através da multiplicidade dos registros das desigualdades, é por sua vez bastante desigual, pois mobiliza recursos também distribuídos de maneira muito desigual. Aliás, uma das características da expressão moderna das desigualdades é a de ter tirado dos pobres a capacidade de construir plenamente para si uma identidade. Como nomear os moradores dos conjuntos habitacionais de periferia conhecidos como "difíceis"? Habitualmente, e no fundo de maneira inaceitável, eles são caracterizados pelos problemas tal como definidos pelas políticas sociais que deles se incumbem: pobres, desempregados, imigrantes, famílias "desestrutu-

34 E. Hobsbawm, Farewell to the Labor Movement?, *Politics for a rational left, Londres*, Verso, 1989.

radas", quando não delinqüentes. Essas pessoas são definidas pelas categorias de uma "desvantagenlogia" que corresponde aos programas das políticas públicas. A utilização das classificações objetivas já não resolve, pois esse mundo comporta, ao mesmo tempo, operários e empregados, desempregados, "famílias assistidas", outros que "se viram", e se ninguém é rico, nem todos são pobres, pois alguns fazem percursos de mobilidade ascendente, enquanto outros – a maioria – se sentem resignados com tal situação. Será que eles formam uma comunidade popular? Certamente não, pois esse mundo fracionado numa hierarquia sutil e complexa não compartilha as mesmas normas. Ele põe em prática, de bom grado, identificações negativas, recusando-se a se identificar com seus vizinhos, principalmente com os imigrantes, cujos laços comunitários são estigmatizados e geralmente considerados perigosos. A "homogeneização" e, na França, as políticas públicas romperam os mecanismos de formação das comunidades populares, sem falar da mídia que apenas lhes devolve a imagem de seus problemas. Finalmente, aqueles que poderiam desempenhar um papel na construção dessas identidades, os mais dinâmicos, os mais qualificados e os mais capazes de exercer uma influência, deixam esses bairros logo que podem.[35]

Do ponto de vista subjetivo, os moradores de tais bairros se definem como de classe média, partilhando ou procurando partilhar o modo de vida das classes médias. Essa identificação é ainda mais forte por estar no âmago das definições de normalidade emitidas pela escola e pelos serviços sociais. Mas, ao mesmo tempo, esses atores não estão em condições de satisfazer tais aspirações devido a sua situação de pobreza e acabam interiorizando os estigmas que lhe são impostos, descarregando-os em seus vizinhos. A partir daí, sua experiência limite das desigualdades é vivida como "colonização" interna, "colonização" da experiência vivida, já que se identificam com um ideal igualitário que as invalida. Mesmo que sintam com intensidade a distância que separa seu desejo de igualdade de suas desigualdades reais, tais desigualdades estão muito fragmentadas para poderem reunificar sua experiência e para engendrarem uma mobilização contra uma condição tida como intolerável. Na realidade, salvo a violência dos jovens, os mais desprovidos estão praticamente privados de capacidades coletivas de protesto.

35 C. Avenel *et al.*, *Le DSQ des Hauts de Garonne*, analyse sociologique, Bordeaux, CADIS, LAPSAC; F. Dubet, Lapeyronnie, *Les quartiers d'exil*, Paris, Ed. du Seuil, 1992.

4. A EXPERIÊNCIA SOCIAL DAS DESIGUALDADES

Nunca a contradição entre as duas faces da igualdade (ou das desigualdades) foi tão aguda. *Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito*.

4.1 A obrigação de ser livre, de ser sujeito, de ser o autor de sua vida, que caracteriza o próprio projeto da modernidade, é indissociável da afirmação da igualdade de todos. Nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres; se, como diz Rousseau, "todo homem nasce livre e dono de si mesmo". Esse domínio de si mesmo, essa capacidade de ser soberano, não é a garantia de igualdade real, mas a condição de igualdade de oportunidades e, pois, de desigualdades justas, por decorrerem de uma competição entre iguais. É neste sentido que a liberdade e a igualdade, que podem estar freqüentemente em oposição, podem estar também em harmonia. A igualdade engendra a obrigação de ser livre e de ser para si mesmo sua própria medida. Às falsas hierarquias só podemos opor as hierarquias justas, fundadas no mérito, na responsabilidade e na liberdade dos indivíduos.

Da Reforma ao Iluminismo, a concepção moderna do indivíduo sempre afirmou o vínculo de necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição "heróica" do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas. O fato de tal ideal nunca ter sido plenamente realizado não impede, longe disso, que ele se imponha como a única norma da igualdade suscetível de produzir desigualdades, também elas aceitáveis. É, sem dúvida, porque o esporte é uma encenação dramática deste confronto entre a igualdade dos competidores e a hierarquia justa dos desempenhos, que ele aparece como o cenário principal no qual se confrontam os deuses da democracia (a igualdade) e os do capitalismo (o mérito e o trabalho). Mas a obrigação de ser livre como condição da igualdade coloca os indivíduos em uma série de situações subjetivas de prova que são as provas da igualdade ou, mais exatamente, as provas decorrentes do confronto entre o desejo de igualdade e as desigualdades reais. Quanto mais a liberdade e a autonomia do sujeito se impõem, mais essa prova expõe a pessoa e pode ser vivida como destruidora.

4.2 As provas da igualdade podem ser demonstradas em uma série de configurações específicas.

4.2.1 *A consciência infeliz***.** Como a igualdade exige a auto-responsabilidade, ela priva, progressivamente, os indivíduos da consolação inerente às sociedades legitimamente não igualitárias e não democráticas. Os grandes sistemas de consolação, religiosos e políticos, que explicam e justificam as desigualdades, independentemente da ação dos indivíduos, já não conseguem explicar, de maneira eficaz, as desigualdades sociais e os fracassos dos indivíduos. O indivíduo se considera, então, responsável por sua própria infelicidade e se deixa invadir pela consciência infeliz. O triunfo do princípio de igualdade dissocializa a experiência das desigualdades numa sociedade que permanece fundamentalmente não igualitária, mas que tende a produzir desigualdades através de uma série de provas individuais e não mais de lutas coletivas ou, mais precisamente, que tende a diluir as lutas coletivas em provas pessoais.

Observemos o caso da experiência das desigualdades escolares;[36] durante muito tempo, o sistema escolar francês foi estruturalmente não igualitário, estando o acesso às diferentes carreiras diretamente determinado desde o berço: a cada categoria social um tipo de escola e, conseqüentemente, um tipo de chance de sucesso. Assim, as crianças do povo iam à escola do povo, as crianças da burguesia ao liceu e alguns indivíduos particularmente "dotados" e aplicados escapavam dessa canalização social das carreiras escolares. Como, desde o nascimento, os indivíduos não eram considerados iguais perante a educação, os insucessos escolares podiam ser facilmente explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema e, às vezes, pelas injustiças "naturais", sendo as crianças do povo consideradas menos "dotadas" e menos "ambiciosas" que as da burguesia. A "vantagem" de tal sistema era a de não questionar a auto-estima dos alunos sem acesso às carreiras mais valorizadas que, aliás, não eram feitas para eles. Cada um podia explicar seus insucessos como conseqüência de causas sociais, de causas exteriores a ele e a seu próprio valor. Um adolescente que se tornasse operário e uma jovem que se tornasse mãe e dona-de-casa, ao final da escolarização, podiam culpar as injustiças sociais quando tal destino lhes parecesse injusto, sem se verem, pessoalmente, como a causa de tal percurso de vida.

36 F. Dubet, D. Martuccelli, A *l'école*; sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Ed. du Seuil, 1996; F. Dubet, Sentiments de justice dans l'expérience scolaire, em D. Meuret (ed), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

Tudo muda na escola democrática de massa que se empenha, e não só formalmente, em oferecer condições iguais de oportunidades. Os alunos já não são selecionados na entrada do sistema escolar, mas, sim, durante os estudos, em função unicamente de seu desempenho. É evidente que os sociólogos não ignoram que essa competição é socialmente determinada pelas desigualdades sociais, o que, contudo, não impede que, do ponto de vista dos indivíduos, seus sucessos e insucessos dependam essencialmente de seu desempenho e de sua qualidade. Não fracasso na escola porque sou filho de trabalhador sem acesso ao liceu e condenado a ganhar a vida precocemente, mas porque meu desempenho é fraco. Então, como conciliar a afirmação da igualdade de todos com a desigualdade do mérito de cada um, como tornar compatíveis as duas faces da igualdade? Em um sistema republicano que afirma profundamente sua vocação democrática, como no caso francês, é o trabalho que serve de mediador entre esses dois princípios opostos. As desigualdades são justas e não colocam em dúvida a igualdade dos indivíduos se admitirmos que o desempenho dos alunos resulta do seu empenho voluntário durante a trajetória escolar.[37] Enquanto os indivíduos pensam que suas desigualdades escolares decorrem do trabalho que realizam livremente, a igualdade fundamental está garantida. Quando descobrem, o que é comum, que não são iguais aos demais apesar do trabalho que realizam, só lhes resta duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade. Eles só podem se auto-responsabilizar, se sentir inferiores, o que lhes deixa a opção entre a retirada de um jogo em que estão perdendo e a violência, a destruição desse jogo. É porque as transformações dos mecanismos de formação das desigualdades individualizam as desigualdades, que as desigualdades levam à perda de auto-estima e à consciência infeliz. A "meritocracia" escolar pode ser um princípio libertador, o que não impede que legitime as desigualdades, na medida em que atribui sua responsabilidade às próprias vítimas.[38]

4.2.2 *O desprezo*. O apelo a uma concepção heróica do "sujeito igual" amplia a experiência do desprezo, já que a pessoa não conta mais com estruturas sociais e culturais não igualitárias que a impediriam de ser livre e

37 Dominique Méda insiste nesse papel do trabalho como princípiode justiça na economia política clássica, principalmente Adam Smith, em *Le Travail, une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier, 1995.

38 É claro que esse tipo de raciocínio não vale apenas no espaço escolar. Pode também dizer respeito a todas as experiências que colocam frente a frente a igualdade dos sujeitos e suas desigualdades de desempenho: o esporte, o trabalho, mas também o amor que é uma forma de competição na qual cada um deve confirmar seu próprio valor.

responsável. Quando cada um é responsável por sua própria vida, se expõe ao desprezo que acompanha o fato de não ser digno dessa liberdade e de não poder assumir essa igualdade.[39] Ao mesmo tempo que fizeram apelo à igualdade, os intelectuais da modernidade manifestaram um gosto aristocrático pronunciado pelas vanguardas e um desprezo igualmente pronunciado, pelas massas e preferências "pequeno-burguesas". De fato, se cada um deve ser autônomo, importa primeiro que seja reconhecido como uma pessoa especial, original, capaz de construir sua vida sem se submeter a outros princípios que não os seus próprios. Enquanto a vergonha vem do sentimento de ser desmascarado, o desprezo vem do desejo de reconhecimento de si, do seu caráter único; a vergonha surge quando o indivíduo é destituído de seu papel, o desprezo, quando ele é reduzido a seu papel, quando não é reconhecido.

Como está, inevitavelmente, ligado ao princípio de auto-responsabilidade, o desejo de igualdade traz consigo uma exigência contínua de reconhecimento. Assim, a prova da dominação e das desigualdades injustas é primeiramente vivida como uma manifestação de desprezo, de redução da pessoa ao seu papel e ao olhar do outro. Os que afirmam que o triunfo do individualismo democrático esvazia o trabalho de todo estado de conflito enfraquecendo as comunidades se enganam profundamente. Para além das reivindicações de salário, existem sempre lutas contra o desprezo, contra a ignorância do valor específico dos indivíduos. Este é, freqüentemente, o ponto central dos protestos e articulações que escapam aos jogos sindicais tradicionais. Os pobres não aceitam ser reduzidos ao *status* de casos sociais, ser ignorados e, sobretudo, ser obrigados a se afirmarem como sujeitos portadores de projetos, no momento mesmo em que tal capacidade lhes é tirada. Os alunos de liceu vêem as hierarquias escolares como cadeias de desprezo nas quais cada um despreza o outro para se sentir menos desprezível. Basta observarmos a obsessão do semblante e do desafio que comanda a sociabilidade dos jovens da periferia, para vermos até que ponto o desprezo é tido como o sentimento social elementar daqueles que esbarram na contradição aguda entre igualdade fundamental e desigualdades sociais.[40] Mas, enquanto a vergonha socializa a experiência social, o desprezo a dissocializa, transforma-a em um caso de pura auto-imagem, degradando a experiência de classe em uma série de interações narcísicas ou de afrontamento, como nas análises de Goffman, cuja sociologia é mais interessante quando concebida

39 A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.
40 F. Dubet, *La galère*, Paris, Fayard, 1987.

como uma antropologia da modernidade que como expressão de um paradigma sociológico.

4.2.3 *Retirada e violência*. Nas situações dominadas pela consciência infeliz e pelo desprezo, sobretudo nos jovens, quando os valores individuais são colocados à prova, várias estratégias são delineadas conforme o modelo de Hirschman.[41] Muitos atores preservam sua auto-estima, recusando-se a participar de um jogo no qual acham que vão perder sempre. Assim, alguns alunos decidem que não vão se esforçar para que seu desempenho não coloque em questão seu valor, sua igualdade fundamental; eles "decidiram" fracassar na escola, o que lhes evita serem afetados por seus insucessos. Enquanto um mau resultado numa tarefa é insuportável, ele se torna insignificante, quando o indivíduo decidiu não cumprir com seu dever. Mais que tal forma radical de retirada, observamos na escola e também nos bairros desfavorecidos todo um conjunto de estratégias que consiste em fazer de conta. Os alunos negociam um conformismo escolar limitado em troca de notas médias que lhes assegurem uma sobrevivência tranqüila no sistema. Ameaçando os professores de se retirarem completamente do jogo ou de serem violentos, acabam obtendo um equilíbrio precário no qual uma boa vontade explícita lhes garante notas médias. Da mesma maneira, os usuários dos serviços sociais negociam certa boa vontade em troca de uma assistência indexada ao seu desejo de se "virarem". Nesse caso, como na escola, ninguém se engana num jogo cuja forma se mantém, mas cujo conteúdo se esvazia, enquanto as aparências são mantidas.

Outros alunos rompem o jogo pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade. Os alunos invalidam o jogo escolar, agredindo os professores e transformando-os em inimigos. A violência possibilita salvar sua dignidade e também engrandecer seu autor perante o grupo de iguais. Podemos, no entanto, nos perguntar por que tal violência não se transforma em conflito, por que não coloca em questão os mecanismos estruturais das desigualdades escolares. Justamente, o recurso à violência se explica por tal impossibilidade e pelo fato de as provas da igualdade serem provas individuais numa sociedade ao mesmo tempo democrática e competitiva. No fundo, os alunos violentos rompem esse jogo porque acreditam nele tanto quanto os outros, se não mais. Na violência, eles invertem o jogo que os destroe, mas não

41 A. Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

propõem nenhum outro, como o mostra a cultura do desafio que organiza a vida e o modo de consumo deles.

4.3 Se admitimos os fundamentos de tal raciocínio, temos também de admitir sua conseqüência principal, ou seja, a tensão entre os dois lados da igualdade e o crescimento dessa tensão à medida que a igualdade democrática se desenvolve e que o mercado e o mérito estendem seu reinado. Do ponto de vista dos indivíduos e de suas experiências, tal contradição só pode ser superada pelo apelo ao *respeito* e ao *reconhecimento*. O respeito se impõe desde que as desigualdades de mérito e de desempenho não devam afetar a igualdade entre as pessoas. Desse ponto de vista, o desprezo aparece como confusão entre as esferas de justiça, quando as desigualdades de desempenho desqualificam os indivíduos enquanto sujeitos livres e iguais. Por exemplo, os alunos admitem as classificações e as hierarquias escolares, desde que os piores alunos não sejam desprezados nem maltratados e que o julgamento da pessoa e o do desempenho sejam claramente diferenciados. Isso é também o que esperam os usuários dos serviços sociais, quando afirmam que nem a pobreza nem o desemprego devem tirar o valor da pessoa, nem afetar as condições de igualdade.

O tema do respeito introduz uma mudança essencial na natureza dos princípios de justiça. A igualdade de todos é uma norma universal, uma ficção, um postulado que não tem necessidade de ser fundamentado empiricamente: as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio. As desigualdades funcionais do mérito são também de natureza objetiva e universal; elas são a sanção dos mecanismos impessoais do mercado de trabalho e dos concursos.[42] E mesmo sabendo que essas provas são sempre "um jogo de cartas marcadas", sabemos também que permanecem objetivas e justas em seu princípio, como o implica o tema da igualdade de oportunidades. Ao contrário, o tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o *reconhecimento* de características e de experiências específicas. Peço que me respeitem enquanto mulher, minoria cultural, comunidade de convicção; peço que me reconheçam como tal para que eu não seja destruída pelo choque entre as duas formas da igualdade. É por tal razão que o confronto entre o princípio de igualdade e as desigualdades "funcionais" faz surgir uma reivindicação de reconhecimento como espaço das identidades e

42 Geralmente, aqueles que não gostam do mercado de trabalho gostam dos concursos, e vice-versa; mas este desacordo quanto aos procedimentos não os opõe com relação à crença nas desigualdades injustas.

da civilidade. É por tal razão que os movimentos sociais igualitários estão também centrados no reconhecimento de particularismos. Nesse contexto, a reivindicação de igualdade nunca está separada de uma reivindicação de reconhecimento e de especificidade.[43] Se o princípio de igualdade consiste em ser dono de sua própria vida, o princípio de reconhecimento faz com que esse domínio se subtraia parcialmente às provas do mercado e do mérito.

A globalização provoca certamente o retorno das identidades, das culturas e das nações. Mas não podemos explicar tal retorno, como o faz Huntington, pelo caráter irredutível das diferenças ou pela defesa do local e do específico contra o universal do mercado, confundido, no caso, com o modelo norte-americano.[44] De modo mais fundamental, o tema do reconhecimento das identidades surge necessariamente como o único modo de "síntese" e de conciliação possível das duas faces da igualdade ou da igualdade dos indivíduos com as desigualdades coletivas. Aliás, a maioria dos movimentos sociais "clássicos", de alguns anos para cá, assumiram dimensão identitária e nacional.

O rompimento dos registros e das dimensões da igualdade se traduz por multiplicação das escalas de hierarquização das desigualdades e por dissociação relativa da dominação e dos critérios de estratificação. Isso não significa que haja crescimento ou diminuição das desigualdades, pois se elas aumentam segundo alguns indicadores, se reduzem segundo outros. E nada nos impede de nos indignarmos diante do caráter escandaloso de muitas desigualdades. Contudo, do ponto de vista sociológico, aquela observação significa que as desigualdades já não formam um sistema, supondo que um dia tenha sido o caso, mas que formam um conjunto de tensões e de problemas em cada momento específicos. É inevitável constatar que o marxismo não foi substituído por uma concepção estrutural homogênea e satisfatória das desigualdades que explique, ao mesmo tempo, as condutas dos atores e o funcionamento de uma estrutura. Tal situação não deve, no entanto, nos conduzir nem à negação das desigualdades nem a sua simples denúncia que proporciona mais benefícios morais que satisfações intelectuais. Devemos, na melhor das hipóteses, nos satisfazer com teorias *ad hoc* em função dos problemas estudados.

---

43 É uma lógica que o universalismo republicano tem dificuldade de aceitar, convencido de que só o funcionamento das instituições meritocráticas pode garantir a contabilidade da igualdade de todos e das desigualdades justas. H. Mendras, *op. cit*.

44 S. Huntington, "The clash of civilization", *Foreign Affairs*, v. 72, nº 3, 1993.

Encontraremos questões e problemáticas globais mais satisfatórias no âmbito da filosofia política, que se incumbe diretamente da diversidade dos critérios de justiça que comandam toda análise das desigualdades. Quais são as desigualdades justas, pergunta Rawls. Como manter a separação das esferas de justiça, pergunta Walzer. Como conciliar o reconhecimento e os valores universais, interroga Taylor. Evidentemente, nenhuma dessas perguntas é diretamente sociológica. Mas seria tão difícil transformá-las em programas de pesquisa sociológica, empírica e teórica? Fazendo tal esforço, a sociologia não perderia sua alma, talvez mesmo a reencontrasse. Esse é o caminho se quisermos que ela não se reduza nem a um recenseamento nem à descrição cada vez mais refinada de práticas, elas próprias cada vez mais refinadas e, às vezes, cada vez mais insignificantes. Os pais "fundadores" fizeram da sociologia outra maneira de fazer política e filosofia social e é por essa razão que ela nos interessa tanto hoje.

FRANÇOIS DUBET é professor da Universidade de Bordeaux II, pesquisador do CNRS (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales/ CADIZ). Autor de, entre outros: *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget, 1994; *De la Galère*: jeunes en survie Paris, Fayard, 1987; *A l'école*: sociologie de l'expérience scolaire, em colaboração com Danilo Martuccelli, Paris, Ed. du Seuil, 1996 e A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização, *Contemporaneidade e Educação*, ano 3, nº 3, p. 27-33, março 1998.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA(S): CONSTRUINDO CAMINHOS

Antonio Flavio Barbosa Moreira
Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação

Vera Maria Candau
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação

INTRODUÇÃO

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São freqüentes, nesses encontros, indagações relativas ao(à) aluno(a) concreto(a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão "estranha", queapresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão "diferentes" dos da criança "bem educada"? Como "adaptá-la" às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?

Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula "invadida" por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização

da cultura (Ortiz, 1994), que tanto têm intensificado a cisão do mundo em "ricos" e "pobres", "civilizados" e "selvagens", "nós" e "eles", "incluídos" e "excluídos".

Ao mesmo tempo em que se expressam dificuldades e dúvidas por parte de muitos docentes, significativas experiências têm sido desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal, propondo-se a transcender o pluralismo "benigno" de visões correntes de multiculturalismo e a afirmar as vozes e os pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares. Todavia, a despeito das conquistas e das contribuições dessas experiências, ainda não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória (Sousa Santos, 2003) costume nortear as práticas curriculares das escolas e esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes que nelas ensinam.

Estamos ainda distante do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos; (b) participação e escolarização comum; e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado. Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como conseqüência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação.

Entendemos diferença como McCarthy (1998), que a define como o conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos. Defendemos, ainda, o ponto de vista de que, particularmente em um país como o Brasil, não é possível nos esquecermos da desigualdade e nos voltarmos apenas para as diferenças entre os indivíduos. Não cabe, portanto, abandonarmos a idéia de totalidade (García Canclini, 1990). Apoiando-nos em Sousa Santos (2001, 2003), insistimos na necessidade de uma orientação

multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. "As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos" (Santos, 2003, p. 33).

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave.

Nosso texto pretende, com base em resultados de pesquisas que coordenamos e de teorizações que temos analisado, oferecer subsídios para que essa tarefa venha a ser mais bem enfrentada. Pretende ir além da intenção de dialogar com os pares da academia e visa a apresentar princípios, exemplos e sugestões que possam ser úteis ao professorado em seu empenho por tornar a cultura elemento central de seus planos e suas práticas. Não pretende oferecer prescrições. Nosso propósito é outro: estimular nossos colegas a construírem e desenvolverem novos currículos de forma autônoma, coletiva e criativa. Julgamos ser possível e desejável que as pesquisas realizadas no âmbito das universidades, principalmente as que se desenvolvem sobre e com a escola, possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular. Mais uma vez recorrendo a Connell (1993), julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A conseqüência poderá ser a degradação da educação oferecida a

todos os estudantes. Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades envolvidas nas temáticas em pauta, estruturamos o texto de modo a discutir, inicialmente, como se deve entender hoje a centralidade da cultura na sociedade e na educação. A seguir, enfocamos as relações entre escola e cultura(s). Em terceiro lugar, sugerimos estratégias pedagógicas que possam ser úteis para a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural no currículo. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, trazendo à cena alguns desafios envolvidos na formação dos(as) professores(as) que venham a considerar as questões culturais contemporâneas no desenvolvimento de suas práticas docentes.

A CENTRALIDADE DA CULTURA

A importância da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores de diferentes tendências. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel mais significativo na vida social: hoje, tudo chega mesmo a ser visto como cultural (Baudrillard, *apud* Featherstone, 1997). A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião. Segundo Featherstone, no entanto, trata-se, na verdade, de uma recentralização da cultura, expressa no aumento da importância atribuída ao estudo da cultura no âmbito da vida acadêmica. A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisões entre as áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares. Para Featherstone, em síntese, a descentralização mais geral da cultura tem sido acompanhada por sua recentralização na vida acadêmica.

No campo da educação, Michael Apple (1999), um dos mais renomados autores da teoria crítica do currículo, sustenta que lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas sim eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia. Desse modo, as explicações centradas na cultura, na política e na ideologia assumem hoje papel de destaque no cenário social, adicionando-se às análises dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível econômico. Apple acrescenta, todavia, que valorizar e reconhecer a importância da esfera cultural não pode implicar a desconsideração

da força do capitalismo, do caráter determinante das relações de produção e do poder da classe social. Isso seria, insiste o autor, um grave erro.

A centralidade da cultura é também destacada pelos autores associados ao marxismo culturalista, entre os quais se destacam Raymond Williams e Edward Thompson. Para esses teóricos, o modelo base-superestrutura, proposto pelo marxismo ortodoxo, transforma a história em um processo automático e a cultura em um domínio de idéias e significados restritos a um mero reflexo da estrutura econômica da sociedade. Nesse enfoque, a cultura reduz-se a um epifenômeno, secundarizando-se as tensões, mediações e experiências dos seres humanos reais (Giroux, 1983).

Assim, no âmbito do marxismo culturalista, a centralidade da cultura é também enfatizada. Considera- se que a cultura não se aparta das atividades características e das interações da vida cotidiana, o que implica o reconhecimento da importância das ações e das experiências dos indivíduos nas análises dos fenômenos sociais. Para Giroux (1983), a despeito da supervalozição das experiências vividas, o marxismo culturalista traz à tona os equívocos envolvidos na visão da cultura como mero reflexo da infra-estrutura, bem como propicia uma visão mais abrangente e profunda da esfera cultural da sociedade, na qual os indivíduos atuam em meio a práticas e a conflitivas relações de poder, produzindo, rejeitando e compartilhando significados. É essa visão que se difunde e se amplia no seio dos Estudos Culturais, que têm em Stuart Hall um dos autores de maior proeminência.

Em marcante artigo, Hall (1997) reafirma a centralidade da cultura no cenário contemporâneo e ressalta seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Para o autor, estamos mesmo diante de uma revolução cultural, evidenciada pela significativa expansão do domínio configurado por instituições e práticas culturais. Além disso, os meios de produção, circulação e troca cultural também se ampliam, graças ao desenvolvimento da tecnologia, particularmente da informática. Em suas palavras:

> A velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a "base" econômica e a "superestrutura" ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades. (p. 17)

As transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo. A expressão "centralidade da cultura", tal como empregada por Hall, refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. Reiteram-se, pode-se observar, pontos já enfatizados por autores como Williams e Thompson.

Além da centralidade da cultura na ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais, na mudança histórica global, assim como na transformação do cotidiano, Hall realça o lugar central ocupado pela cultura no processo de formação de identidades sociais. Para ele:

> O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (p. 26)

Aos aspectos já mencionados, Hall acrescenta a presença significativa de aspectos epistemológicos na virada cultural. No interior dessa virada, passa-se a privilegiar determinados temas na análise de fenômenos sociais, alça-se cultura à condição de categoria essencial para o esforço de se compreender a vida e a organização da sociedade, estabelece-se a matriz intelectual que propiciou a eclosão dos Estudos Culturais, bem como modificam-se práticas acadêmicas hegemônicas.

O autor procura esclarecer, ao mesmo tempo, que o posicionamento a favor da centralidade da cultura não implica considerar que nada exista a não ser a cultura. Significa, sim, admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. A esfera econômica, por exemplo, não funcionaria nem teria qualquer efeito fora da cultura e dos significados.

Economia e cultura constituem-se mutuamente, articulam-se. Certamente essa ressalva é valiosa, por permitir que se evitem interpretações apressadas, com base nas quais se acusem Hall e os demais autores dos Estudos Culturais de reducionismo.

O que de fato Hall argumenta é que toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).

ESCOLA E CULTURA(S)

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?

Segundo Gimeno Sacristán (2001, p. 21),

> A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

Essa é a utopia que impregnou e impregna ainda hoje a educação escolar. Esse tem sido, sinteticamente, seu horizonte de sentido. É esse o modelo cultural que vem perpassando, no meio de tensões e conflitos, o seu cotidiano. Tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a idéia da igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola.

No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Essa nos parece ser uma problemática cada vez mais evidente. O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os "outros", os "diferentes" – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Essa nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores(as) como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais "modernos" e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da "verdadeira cultura", passa a ser concebida como um espaço de

cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas.

Pérez Gómez (1998) propõe que entendamos hoje a escola como um espaço de "cruzamento de culturas". Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a "mediação reflexiva" que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores.

Conforme o mesmo autor:

> O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (Pérez Gómez, 1998, p. 17)

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença.Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

ESCOLA, CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Abordaremos alguns aspectos especialmente significativos na tentativa de promover, no contexto escolar, práticas educativas sensíveis a essas questões. Privilegiaremos duas dimensões: (a) diversidade cultural e currículo; (b) o combate à discriminação e ao racismo no cotidiano escolar.

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO

Em recente pesquisa,[1] foram entrevistados sete pesquisadores(as) brasileiros(as) cujo objeto de estudo é o multiculturalismo. Todos(as) mostraram-se associados(as) ao que se pode chamar de multiculturalismo crítico (Stoer & Cortesão, 1999), correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. Para todos(as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o "daltonismo cultural" usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do "arco-íris de culturas" com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

Além da superação do daltonismo cultural, nossos(as) especialistas sugerem estratégias pedagógicas que permitam lidar com essa heterogeneidade. Destacamos algumas, sem esgotá-las, complementando-as com pontos de vista e sugestões que se encontram na literatura especializada sobre multiculturalismo.

Inicialmente, ressaltamos o que uma das especialistas afirmou:

> Temos que reescrever o conhecimento a partir das diferentes raízes étnicas. Mas não é cada um fechadinho no seu canto. Eu tenho que reescrever a partir da minha experiência nessa raiz étnica. É a experiência vivida, inclusive no nosso caso, dos descendentes de africanos na diáspora. O conhecimento tem que ser reescrito e reescrito a partir daí.

1 "O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil", sob a coordenação de Antonio Flavio Barbosa Moreira e com a participação de docentes e discentes da UFRJ e da UERJ. Nas transcrições, optamos por não identificar os(as) entrevistados(as).

Tal comentário coincide com os argumentos apresentados por McCarthy (1998), em sua discussão sobre o processo de hibridização cultural. Segundo o autor, é essencial que nos situemos, na prática pedagógica multicultural, além da visão das culturas como interrelacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. Para o currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. "O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído" (McCarthy, 1998, p. 156). Trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Em segundo lugar, pode ser relevante atentarmos para o que nos propõe uma outra especialista entrevistada na pesquisa em pauta. Ela sugere a "ancoragem social" dos conteúdos.

> Ancorar socialmente o conteúdo: ver como é que ele surgiu, em que contexto social ele surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. E aí você vai fazendo isso com todos os conteúdos possíveis dentro do currículo e [...] isso é uma maneira de você nem cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, e também não cair na idéia de que o conteúdo é algo fixo. É uma outra vertente.

Ou seja, o que a pesquisadora defende é que se evidencie com clareza, no currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo são usualmente "esquecidas", o que faz com que todo e qualquer conhecimento (usualmente pautado na lógica dominante nos países centrais) seja visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de se explici-tar, também, como um dado conhecimento relaciona- se com os eventos e as experiências dos(as) estudantes e do mundo concreto, enfati-

zando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento. Em síntese, os propósitos, nas duas propostas até aqui apresentadas, parecem ser clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista.

Uma proposta que caminha no mesmo sentido da ancoragem social e que particularmente nos agrada é a de Willinsky (1998). O autor sugere que nos perguntemos se é possível dividir a realidade humana em culturas, raças, histórias, tradições e sociedades claramente diferentes, e sobrevivermos dignamente às conseqüências dessas classificações. Insiste, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, às vezes mesmo científico, dessas divisões. É indispensável, acrescenta, compreendermos a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Esse entendimento será favorecido ao focalizarmos, no currículo, a construção das categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço na escola e na sala de aula para a diversidade.

Ou seja, Willinsky rejeita a idéia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Incentiva-nos a, nas diferentes disciplinas curriculares, tornar evidente e contestar a construção histórica de categorias que nos têm marcado, como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade etc. Com essa estratégia, pretende facilitar a compreensão de como o mundo tem sido dividido.

Em terceiro lugar, propomos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). A idéia é transformar a escola em um espaço de *crítica cultural*, de modo que cada professor(a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico(a) cultural (Sarlo, 1999) e propiciar ao(à) estudante a compreensão de que tudo que passa por "natural" e "inevitável" precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado. A idéia é favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes.

Nossa sugestão não implica, acrescentamos, que fiquemos limitados aos elementos usualmente secundarizados na hierarquia das culturas. Certamente eles precisam ser tratados e trabalhados nas salas de aula. Contudo, esperamos também que as manifestações culturais mais valorizadas socialmente venham a ser conhecidas, debatidas, criticadas e desconstruídas. Desejamos, além da crítica cultural, a expansão do horizonte cultural do(a) aluno(a) e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida. Se reconhecemos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer "pureza cultural" (McCarthy, 1998), se pretendemos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas.

Abordamos, a seguir, estratégias específicas que, segundo a visão de profissionais da educação, podem ser capazes de desestabilizar atitudes de preconceito e discriminação.

O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E AO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas. Em recente pesquisa (Candau, 2003) realizada com o objetivo de identificar as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação nesses espaços, foram claramente evidenciados os sutis processos de discriminação que permeiam nossas práticas sociais e educacionais em suas diversas dimensões.

Os dados levantados coincidem com a literatura sobre o tema, que afirma a existência de pluralidade de expressões de discriminação na sociedade brasileira, sendo a de caráter étnico (mais especificamente em relação ao segmento negro da população), bem como a discriminação social, as formas mais freqüentemente apontadas. É importante salientar o caráter dialético da relação entre esses dois tipos de discriminação, o que faz com que um não possa ser reduzido ao outro.

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os *funkeiros*, os *nerds* etc.). Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre "nós" e "os outros" é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, "inferiores", por diferentes características identitárias e comportamentos.

Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostraram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – "aqui todos são iguais", "todos são tratados da mesma maneira" – e marcada por um caráter monocultural. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade.

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não-verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras. É necessário ressaltar que expressões fortemente arraigadas no sentido comum, que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar.

A problemática da discriminação é certamente complexa e precisa ser trabalhada com base em uma dimensão multidimensional. No entanto, questionar o "silêncio" que a aprisiona é fundamental. Falar abertamente sobre a discriminação com os(as) alunos(as), para alguns dos(as) professores(as) entrevistados(as), assumia quase um caráter antipedagógico. Outros(as), no entanto, consideraram ser muito importante enfrentar o assunto na sala de aula, precisamente para elucidar o sentido ideológico que o encobre.

Com a finalidade de identificar estratégias concretas de se trabalhar essas questões no cotidiano escolar, realizamos um grupo focal[2] com professores(as) que já tinham uma trajetória de trabalho na perspectiva da educação multicultural e não discriminatória. O encontro teve a duração de aproximadamente duas horas. Participaram nove professores(as) da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, assim distribuídos(as): três coordenadores pedagógicos, duas diretoras e quatro docentes de diferentes áreas curriculares – um de história, uma de português, uma de ciências e uma de artes.

Para se trabalhar essa problemática na escola, os(as) professores(as) deram vários exemplos e apresentaram diferentes estratégias que incidem em diversas dimensões do cotidiano escolar. A primeira, ponto de partida para se caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminadora, implica reconhecer a existência dessa problemática, *não silenciá-la*, refletir sobre ela. O seguinte depoimento descreve uma situação concreta:

> Um dia, numa reunião nossa de recreio, uma professora, mostrando fotos de final de semana, disse: "esta menina aqui, filha do meu colega, eles chamam ela de macaquinha". Aí eu peguei depois as fotos e a macaquinha era negra e tinha muita criança branca, eu chamei-a e disse: "e esta aqui é galinhazinha, é patinho, qual o apelido de bicho dele?" "Ah!, não tem". "Por quê? Por que a gente chama o pai de macaco e a filha de macaquinha?"[...] São questões que quando eu posso eu falo suave, mas quando eu não posso, sou incisiva...

Situações semelhantes a essa estão freqüentemente presentes no cotidiano escolar, mas são "naturalizadas". Ser capaz de questioná-las, trabalhar os incidentes críticos, favorecer uma reflexão sobre elas e revelar seu conteúdo discriminador e de negação do "outro" é fundamental.

Outra iniciativa proposta pelos professores(as) relacionava-se ao *trabalho coletivo*:

> Esta questão é de articulação mesmo. [...] há sempre um grupo de professores que por uma razão ou outra afinam mais com a idéia e trabalham juntos. Você não consegue mudar nada com uma pessoa caminhando sozinha, mas quando são três em parceria, pelo menos eles já vão e a

2 "O grupo focal é um tipo especial de grupo em termos de finalidade, número de participantes, composição e procedimentos. O objetivo de um grupo focal é ouvir e coletar informação. Trata-se de um modo de se compreender melhor como as pessoas pensam ou se sentem em relação a um tema, produto ou serviço.Os participantes são selecionados por terem algumas características em comum relacionadas com a temática do grupo focal" (Krueger & Casey, 2000, p. 4).

> escola vai, e nós conseguimos indiretamente A garotada vai muito com você, não tem jeito, organizar um processo em função disto.

Esse ponto foi reiterativamente assinalado pelos docentes. A construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta. A cultura escolar e a cultura da escola naturalizam com tanta força esses aspectos, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano escolar.

Outro tema que suscitou um amplo diálogo entre os educadores pode ser assim sintetizado: favorecer o desenvolvimento da *auto-estima*, do *respeito* e da *valorização mútuos*.

> As crianças percebem tudo. Se eu tenho um professor negro e sou branco, se sou negro e o professor é branco e se o convívio ali é honesto, é sincero, há respeito mútuo, as crianças percebem. Se eu discrimino, de alguma forma, por qualquer coisa, ou por condição social, ou por raça, seja lá o que for, a criança percebe quando você trata seu aluno com carinho, afetividade e respeito. Eu escutei o seguinte discurso de um professor da escola. Tinha três alunos negros na porta da escola, no portão. Foi depois do feriado do dia da consciência negra. "Ontem eles comemoraram o dia deles, o Dia de Zebu". Eu não acreditei no que estava ouvindo. "Ah! esqueci, Dia de Zumbi". Os alunos em geral têm aversão a este professor. De vez em quando ele diz "aquele desgraçado", mesmo que ele não diga isso para o aluno, ele percebe. Isso aí, o exemplo, para mim, é fundamental.

Infelizmente, situações como essa são freqüentes no cotidiano escolar, também entre os(as) alunos(as). Como trabalhá-las, estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do "outro", diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma auto-estima positivos em todos(as) os(as) alunos(as) constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem práticas educativas multiculturais.

Essas questões não podem estar dissociadas do desenvolvimento do currículo. Ao contrário, devem estar profundamente articuladas com o modo por meio do qual cada escola constrói sua proposta curricular. A ancoragem social do currículo, já por nós mencionada, se faz indispensável:

> É fundamental você associar ao seu conteúdo [...]. Você não deixa de dar a informação que todo ser humano precisa, não, mas você associa um conhecimento técnico e científico a uma questão social. [...] Como ia tra-

> balhar a maçã de Newton caindo se corpos que estavam caindo eram outros? Você associa força, conceito físico, a força enquanto violência [...] se você trabalha biodiversidade na matéria, você trabalha sociodiversidade. Eu tenho um livro – *História de uma Folha* –, um livro infantil, lindo, que conta a história de uma folha, a folha vai morrer, mas tem uma hora que pergunta "mas, por que somos diferentes e estamos mesma árvore, por que há cores diferentes?" Aí esta pergunta todo um trabalho que você pode fazer.

Nessa perspectiva, afetar o projeto político-pedagógico da escola se faz imprescindível:

> O nosso trabalho tem de ser maior do que apagar incêndios, tem de ser um trabalho de construção, e dentro desta construção ele tem que respeitar princípios que precisam ser maiores, tem que ser uma coisa de instituição. É uma onda, porque, na verdade, é um trabalho de sedução, de convencimento, devagar e sempre, mas a escola tem de forçar a barra. A escola tem um papel muito sério, inescapável, que é um espaço privilegiado de encontro com o diferente.

> A escola tem de ter um papel muito claro e verdadeiramente democrático, e a escola se democratiza quando ela garante os direitos e cobra os deveres de cada um e faz com que todos os alunos dali se respeitem. E aí eu insisto na construção de um projeto pedagógico que seja da escola e seja da Secretaria também, um projeto claro, porque o projeto pedagógico ele pensa a escola, ele pensa no todo, na sociedade. Ela tem que ser uma instituição que tem o objetivo no futuro.

Os(as) educadores(as) manifestaram estar conscientes de que se trata de um processo difícil, em muitos momentos desestabilizador, que suscita as mais variadas reações, que mexe com o imaginário coletivo, *exige persistência, porque a própria cultura que nós temos nos convida a desistir no primeiro impasse*. Trata-se de um grande desafio que supõe paciência para que a escola vá agregando estas idéias.

Os participantes do grupo focal identificaram com clareza a problemática da discriminação na sociedade e na escola. No entanto, tiveram dificuldade de assumir a sua própria responsabilidade nos processos de discriminação. Mesmo quando reconheceram as ações discriminadoras no interior da escola e, concretamente, as atitudes e os comportamentos docentes nessa perspectiva, em geral os situaram nos "outros". Os depoimentos reforçaram a afirmação da dificuldade da escola em lidar com essa problemática, mas, ao mesmo tempo, ofereceram uma diversidade de iniciativas, nas quais ficou clara a importância de se trabalhar a temática a partir de diversas dimensões.

CONSTRUINDO UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

As questões relativas às relações entre educação escolar e cultura(s) são complexas e, como procuramos mostrar, afetam diferentes dimensões das dinâmicas educativas. Conseqüentemente, a formulação de um currículo multiculturalmente orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos, o que corresponderia apenas a uma abordagem que Banks (1999) intitula de "aditiva". Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório.

Para que se possa avançar nesse processo, o papel dos(as) professores(as) é fundamental. Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um *locus* prioritário para todos aqueles que queremos promover a inclusão destas questões na educação. No entanto, essa preocupação está ainda muito pouco presente nesses processos, ainda que se venha dilatando o espaço que tem conquistado nas diferentes instituições formadoras.

Nas experiências que temos desenvolvido, tanto em cursos de licenciatura e pós-graduação quanto em seminários, oficinas e assessorias às escolas públicas e particulares, consideramos que alguns elementos, a seguir apresentados, são fundamentais.

Um primeiro aspecto é partir de uma visão ampla da problemática, em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação. O marco contextual é fundamental para que se possa construir o novo olhar que desejamos.

Outra questão importante é favorecer uma reflexão de cada educador(a) sobre a sua própria identidade cultural: como é capaz de descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de que caminhos. Temos desenvolvido várias vezes este exercício com os(as) educadores(as) e, em geral, o processo tem-se revelado muito provocador e instigante. Os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural encontram-se, na maior parte das vezes, pouco presentes e não costumam constituir objeto de reflexão pessoal.

Muitos(as) profissionais da educação nos têm afirmado, em diversos momentos, que a primeira vez em que haviam parado para pensar sobre essa temática tinha sido por ocasião dos exercícios propostos, que certamente mobilizaram memórias, emoções e experiências. Em muitos casos, os exercícios fizeram aflorar histórias de vida, fortemente dramáticas, em que as questões culturais geraram muito sofrimento. Os relatos de discriminação e preconceito, reprimidos e silenciados por longo tempo, mostraram-se, então, particularmente fortes. Expressar-se, dizer sua palavra, tem um efeito profundamente libertador, permitindo que a experiência do "outro" se aproxime da nossa.

Também o aprofundamento da temática da formação cultural brasileira se faz imprescindível. Ainda está presente no imaginário coletivo o chamado "mito da democracia racial". Questionar os lugares-comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, constitui outro aspecto que carece discutir e aprofundar.

Na medida das possibilidades, outro ponto a ser trabalhado é a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do "outro". Consideramos que todos esses aspectos são importantes, na formação docente, para que melhor se analisem as questões curriculares e a dinâmica interna da escola. O principal propósito, acrescentamos, é que o docente venha a descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Esperamos, assim, formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA doutorou-se em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. É professor da Universidade Católica de Petrópolis e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação da UFRJ, onde coordena o Núcleo de Estudos de Currículo. Publicou diversos artigos sobre currículo e formação de professores, bem como o livro *Currículos e programas no Brasil* (Papirus, 1990). Organizou as seguintes coletâneas: *Conhecimento educacional e formação do professor* (Papirus, 1994); *Currículo*: *questões atuais* (Papirus, 1999) e *Currículo*: políticas e práticas (Papirus, 1999). Com Tomaz Tadeu da Silva, organizou *Curículo, cultura e sociedade* (Cortez, 1994) e *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais (Vozes, 1995). Com Ana Canen, organizou *Ênfases e omissões no currículo* (Papirus, 2001). *E-mail*: afmcju@infolink.com.br

VERA MARIA CANDAU doutorou-se em Educação pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha). É professora titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora diversos programas socioeducativos em diferentes países latino-americanos. Tem desenvolvido vários estudos nas áreas de didática, formação de professores e, mais recentemente, com o apoio do CNPq e da FAPERJ, uma linha de pesquisa sobre "Cotidiano, Educação e Cultura(s)". Algumas das últimas publicações que organizou são: *Reinventar a escola* (Rio de Janeiro: Vozes, 2000), *Sociedade, educação e cultura(s)*: questões e propostas. (Rio de Janeiro: Vozes, 2002) e *Discriminación, sociedad y escuela en América Latina* (Bolívia: Runa, 2002). *E-mail:* vmfc@edu.puc-rio.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W., (1999). *Power, meaning and identity* : essays in critical educational studies. New York: Peter Lang.

BANKS, James, (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A.

CONNELL, Robert W., (1993). *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation.

FEATHERSTONE, Mike, (1997). *O desmanche da cultura*: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, (1990). *Culturas híbridas*: estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

GIMENO SACRISTÁN, José, (2001). *A educação obrigatória*. Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, Henry A., (1983). *Theory and resistance in education*: a pedagogy for the opposition. London: Heinemann.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46.

KRUEGER, Richard, CASEY, Mary Anne, (2000). *A focus group*: a practical guide for applied research. California: Sage Publications.

McCARTHY, Cameron, (1998). *The uses of culture*: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge.

ORTIZ, Renato, (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.

PEREZ GÓMEZ, Angel, (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

SARLO, Beatriz, (1999). *Escenas de la vida posmoderna*: intelectuales, arte y videocultura em la Argentina. Buenos Aires: Ariel.

SOUSA SANTOS, Boaventura, (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32.

_____, (2003). Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

STOER, Stephen. R., CORTESÃO, Luiza, (1999). *Levantando a pedra*: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.

WILLINSKY, John, (1998). The educational politics of identity and category. Interchange, v. 29, nº 4, p. 385-402.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Marta Kohl de Oliveira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd,
Caxambu, setembro de 1999

O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de

escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.[1] Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.[2] Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à condição de "não-crianças", esbarramos aqui em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Palacios, em um artigo que sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência, comenta como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Enfatiza também a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta:

> Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (Palacios, 1995, p. 315)

1. Seria importante um aprofundamento a respeito da população de jovens incorporados aos programas de educação de jovens e adultos já que, quando se fala dessa modalidade de educação, o título abrangente não evita que a referência principal seja aos adultos, geralmente alunos das classes de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental. Neste ensaio isto também acontece, em razão especialmente da linha de pesquisa da autora: quando não há menção explícita aos jovens, o sujeito de que se fala aqui é mais especificamente o adulto.
2. Para uma discussão aprofundada da constituição da juventude como conceito nas ciências sociais contemporâneas, ver Peralva e Sposito, 1997.

No que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto, o mesmo autor afirma que

> as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (Palacios, 1995, p. 312)

Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Para além dessas características gerais, entretanto, tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. Assim, compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba por contrapor-se a esse estereótipo. Essa questão foi explorada, com relação especificamente ao funcionamento cognitivo do adulto pouco escolarizado, em trabalho anterior:

> Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigacões mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos "pouco letrados", mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum. (Oliveira, 1995, p. 157)

Do mesmo modo, falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente, com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada "educação de pessoas jovens e adultas".

Neste sentido é que se pode dizer, conforme afirmado anteriormente, que o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. É necessário historicizar o objeto da reflexão pois, do contrário, se falarmos de um personagem abstrato, poderemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, sendo definido, portanto, pelo que ele não é. O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos — relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social — e aspectos pedagógicos ou psico-pedagógicos — fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação.[3]

Para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca é como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o "alvo original" da instituição. Currículos, programas, métodos de

3. Ver, por exemplo, Aquino, 1997; Lahire, 1997; Patto, 1990.

ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Um segundo ponto a ser mencionado no que diz respeito à especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem relacionada com o processo de exclusão da escola regular é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. Conforme discutido em trabalho anterior a respeito de alunos de um curso de pós-alfabetização para adultos,

> o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. As mais óbvias dessa regras, que configuram o "modelo escolar", constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) — praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro-negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais

> sutil, entretanto, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstraram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho. Compreensão de instruções, particularmente quando por escrito, também constituía, ainda, grande parte do problema a ser resolvido. (Oliveira, 1987, p. 19-29)

Ainda que o foco da presente discussão esteja nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1989).

Além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos definido por sua condição de excluídos da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objeto das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou caracteristicamente objeto das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e

no desempenho intelectual dos sujeitos. A pergunta básica que pode ser formulada a esse respeito é a seguinte: há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? No caso específico aqui examinado, os jovens e adultos de que nos ocupamos, enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica?

Podemos identificar, na literatura, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, aquela que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano.[4] A primeira abordagem, que postula os grupos humanos como diferentes entre si,

> tem sua origem na descoberta, no século XVI, de povos diferentes do humano "civilizado" conhecido até então no Ocidente. Conforme explicita Laplantine (1988), a imagem que o ocidental fez dos "selvagens" descobertos no Novo Mundo oscilou entre a idolatria do homem natural, belo, virtuoso, que vivia uma vida coletiva harmônica e integrada na natureza, e o julgamento desses povos como pouco mais que animais, preguiçosos, feios, impulsivos, atrasados. De qualquer forma, o outro, o desconhecido, tendeu a ser olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura, e não compreendido de seu próprio ponto de vista.
>
> O discurso etnocêntrico sobre o desconhecido e exótico "selvagem" se reproduz, ao longo da história das ciências humanas em geral e da antropologia em particular, no discurso evolucionista sobre o homem "primitivo", cujo desenvolvimento não teria alcançado, ainda, o nível de civilização de nossas sociedades complexas. Esse discurso penetra a área da psicologia quando essa se interessa pela investigação das possíveis diferenças nos processos psicológicos das pessoas de diferentes grupos culturais. Particularmente no que se refere ao funcionamento cognitivo, membros de sociedades ou grupos culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos que "nós" e classificados como primitivos, pré-lógicos, míticos ou mágicos (e não científicos), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseados na imaginação e na

4. Ver Oliveira, 1997, para uma discussão dessa questão em outro contexto.

> intuição do que na racionalidade (Cole & Scribner, 1974, Goody, 1977). (Oliveira, 1997, p. 47)

No âmbito dessa abordagem também tem sido produzido um discurso sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos. Eles teriam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuíveis a sua falta de escolaridade anterior, mas também a características do modo de vida de seu grupo de origem.[5] Assim, se esses adultos não pensam de forma apropriada ou não são capazes de aprender adequadamente, isso se deve a sua pertinência a um grupo cultural específico. Subjacente a essa abordagem está uma postulação bastante determinista, que correlaciona, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam.

A segunda abordagem busca a compreensão dos mecanismos psicológicos que fundamentam o desempenho de diferentes sujeitos em diferentes tarefas, dirigindo-se à investigação daquilo que é comum a todos os seres humanos. Se não nega explicitamente a existência de diferenças entre os indivíduos e grupos culturais, essa abordagem de certa forma nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico.

> Em contraposição às posturas etnocêntricas e ao evolucionismo presentes na primeira abordagem, que buscava diferenciar grupos "primitivos" de grupos "civilizados", distinguindo processos psicológicos mais e menos adequados, avançados ou sofisticados, as pesquisas na área da chamada psicologia antropológica passaram a enfatizar a necessidade de compreender processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, crenças, teorias sobre o mundo, artefatos culturais e criações artísticas presentes nos diferentes grupos humanos. Essa contraposição teórica foi, muitas vezes, motivada por uma reação ideológica à idéia de que há seres humanos "melhores" e "piores", ao posicionamento da ciência como a forma mais adequada de produção de conhecimento e à conseqüente situação do próprio cientista como representante do tipo mais avançado de sujeito na sua relação com os objetos de conhecimento.
>
> Michael Cole e Sylvia Scribner (1974), dois dos principais investigadores contemporâneos das relações entre cultura e pensamento, colocam explicitamente a questão que dirige as pesquisas e reflexões dessa segunda

5. Para uma cuidadosa revisão bibliográfica a respeito dessa questão, especialmente para a postulação do letramento como um "divisor de águas" entre duas formas diferentes de funcionamento psicológico, ver Ribeiro, 1999; ver também Kleiman, 1995; e Oliveira, 1995.

> abordagem: as indiscutíveis diferenças observadas no funcionamento psicológico dos vários grupos culturais seriam "resultado de diferenças em processos cognitivos básicos ou apenas expressões dos muitos produtos que a mente humana universal pode produzir, dadas as grandes variações nas condições de vida e de atividades culturalmente valorizadas?" (p.172). Eles próprios procuram responder à questão, demonstrando que não há evidências de que algum grupo cultural tenha deficiências nos componentes básicos dos processos cognitivos. Isto é, todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências, utilizar formas de representação verbal etc. Esses processos básicos, disponíveis a todos, seriam mobilizados em diferentes combinações, dependendo das demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes culturas. (*idem*, p. 51-52)
>
> Como analisa Tulviste (1991), essa maneira de enfrentar a questão acaba por considerar todas as culturas e todos os modos de funcionamento como sendo aparentemente diferentes mas, na verdade, iguais ou equivalentes. Todos somos inteligentes, todos pensamos de forma adequada, já que os mecanismos do psiquismo são universais. Paradoxalmente, o contexto, a cultura, a história, que parecem ser tão proeminentes nessa abordagem que busca romper com o etnocentrismo, seriam componentes quase que acessórios, que apenas permitem, favorecem, promovem a emergência daquilo que está posto como possibilidade psicológica de todos os seres humanos. (Oliveira, 1997, p. 52)

Permanece, aqui, o problema da origem dos mecanismos universais, já que, por um lado, a cultura não explica o que é universal, mas apenas o que é contingente, e, por outro lado, a postulação de uma fonte endógena não é endossada por todos os que buscam compreender as relações entre cultura e funcionamento psicológico.

Se a primeira abordagem apóia-se numa postulação determinista, que relaciona traços do psiquismo com fatores culturais, essa segunda abordagem poderia conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de funcionamento peculiares a cada grupo cultural, já que todo conhecimento é igualmente valioso, toda visão de mundo é legítima, todo conteúdo é importante. No caso dos jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem (e seus valores, hábitos, atitudes, formas de organização do conhecimento) teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para a intervenção educativa.

A terceira abordagem está claramente associada à teoria histórico-cultural em psicologia[6] e poderia ser considerada a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

> A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] Os processo microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.
>
> A dinâmica de relação entre esses domínios genéticos define, para essa abordagem, uma posição claramente não determinista. O curso de desenvolvimento suposto na pertinência à espécie e na maturação individual só será realizado por meio da inserção do ser humano no mundo da cultura, o que elimina qualquer possibilidade de consideração de alguma modalidade de dotação prévia ou herança genética como fonte primordial de formação do psiquismo. Isto é, sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural.
>
> Emerge aqui a questão da recuperação da importância das diferenças como cerne da própria abordagem genética. Conforme discutido acima, essa é uma abordagem que considera que o psiquismo é totalmente construído na inter-relação entre os planos da filogênese, ontogênese,

6. Ver Wertsch, 1988; Vygotsky e Luria, 1996; Rieber e Carton, 1987.

> sociogênese e microgênese, não havendo nenhuma espécie de realidade psicológica preexistente a esse complexo processo histórico, mas sim uma necessária geração de singularidades. Postular diferenças é, portanto, uma conseqüência necessária dessa abordagem genética "forte": se o psiquismo é construído, a diferença é resultado necessário dessa construção, e a compreensão das configurações particulares é o objeto mesmo da investigação em psicologia.(Oliveira, 1997, p. 56-57)

Além disso, toda psicologia seria cultural, na medida em que, caso seja eliminada a dimensão cultural na compreensão do psiquismo humano, restaria apenas aquilo que é orgânico. Nesse sentido,

> diferenças individuais e diferenças culturais fundem-se em um mesmo fenômeno de geração de heterogeneidade, a partir do envolvimento de indivíduos em diferentes atividades ao longo de seu desenvolvimento psicológico. Conforme explicita Tulviste (1991), pessoas diferentes, membros do mesmo grupo cultural ou não, pensarão sobre partes idênticas do ambiente de formas diversas; e a mesma pessoa pode pensar de maneiras diferentes, usando diferentes métodos, estratégias e instrumentos conforme a atividade em que esteja envolvida. (Oliveira, 1997, p. 58)

> Não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de "bom funcionamento" psicológico para o ser humano. Ao mesmo tempo, entretanto, o desenvolvimento psicológico não está postulado como sendo totalmente em aberto, já que há limites e possibilidades definidos em cada plano genético. Quando se considera uma determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto à possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição. A intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento. (Oliveira, 1997, p. 60-61)

Alguns trabalhos de pesquisa contemporâneos dirigem-se exatamente a essa questão da constituição da heterogeneidade entre indivíduos e entre grupos, focalizando sua atenção nas práticas culturais que dirigem os processos de construção de diferentes aspectos do psiquismo. Sem a pretensão de uma revisão exaustiva da bibliografia pertinente, fora das possibilidades de um

trabalho como este, é interessante mencionar alguns desses trabalhos, que têm particular relevância para o tema do conhecimento e da aprendizagem entre jovens e adultos. Ribeiro (1999) explora a natureza complexa do letramento como fenômeno cultural e das relações entre alfabetismo e características psicológicas, enfatizando a "impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e da escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes" (p. 50). Afirma que em "sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade das práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas" (p. 245).

Vóvio (1999), num estudo recente sobre narrativas autobiográficas realizadas por alunos de cursos para jovens e adultos, constata que "não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e a incorporação crescente, por eles, de conhecimentos apreendidos na escola sobre a linguagem escrita na produção de textos narrativos. No que se refere à produção de autobiografias orais e escritas, nem o domínio da linguagem escrita, nem o nível de escolaridade mostraram-se como elementos suficientes para explicar os desempenhos dos sujeitos" (p. 201). Constata ainda que

> não se podem generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita sobre a linguagem oral e sobre o uso que as pessoas fazem delas. Sujeitos não ou pouco escolarizados que participam de situações comunicativas que demandam o planejamento do discurso, dirigidas a interlocutores desconhecidos que participam indiretamente dessas situações (situações monológicas), estão lidando com problemas cognitivos específicos. Estes exigem que os sujeitos regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constróem, explicitando informações e referências, selecionando o vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo. O meio pelo qual se produz o discurso também impõe condições para sua produção, mas não pode ser tomado como central no que diz respeito à utilização de habilidades cognitivas e conhecimentos lingüísticos usados

> por falantes e escritores. É preciso, portanto, considerar como central as circunstâncias em que a comunicação ocorre e o modo como as interações se conformam nessas circunstâncias, especialmente as estratégias e habilidades acionadas pelo locutor para alcançar seu propósito comunicativo e a de sua audiência de ressignificar o discurso que a ela se dirige. (p. 207)

Num trabalho realizado com crianças, Lahire (1997) dirige-se a problemas teórico-metodológicos extremamente pertinentes à presente discussão. Estudando casos de sucesso e de fracasso escolar, o autor busca compreender as "diferenças 'secundárias' entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais — consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família —, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com nível de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?" (p.12). Afirma que "a personalidade da criança, seus 'raciocínios' e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares" (p. 17). Mas "a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua 'transmissão'. [...] É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde" (p. 338).

Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre pertinência cultural e cognição e sobre o problema da heterogeneidade, é interessante ainda retomar, aqui, um trabalho de pesquisa da própria autora sobre competências cognitivas exibidas em situações de vida cotidiana por alunos de cursos noturnos para jovens e adultos, residentes em uma favela na cidade de São Paulo (Oliveira, 1982). Subjacente ao desenvolvimento desse estudo estava a concepção de que as pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambientes específicos onde vivem e é nesses ambientes que elas desempenham, repetidamente, tarefas significativas que envolvem capacidades cognitivas.

Em contraponto à primeira abordagem discutida acima sobre as possíveis relações entre cultura e funcionamento psicológico, que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, correlacionando, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam, esse trabalho de pesquisa poderia ser considerado como pertinente à segunda abordagem, ao buscar demonstrar que todos os modos de funcionamento cognitivo são equivalentes, isto é, que todos os seres humanos são inteligentes e pensam de forma adequada. Um trecho do próprio trabalho explicita com clareza essa posição:

> Essas três características intimamente relacionadas [os indivíduos não pertencem, originalmente, ao ambiente onde vivem atualmente; a vida na comunidade é orientada para atividades conjuntas e interações sociais e não para buscas individuais; os arranjos vigentes nas diferentes esferas de vida são instáveis e sujeitos a constantes mudanças], que demonstraram permear o modo dos indivíduos organizarem sua vida, estão fortemente ligadas às definições normalmente aplicadas aos favelados, migrantes e indivíduos de baixa renda em geral. Eles são vistos como carentes, incompetentes e incapazes de lidar com as demandas da vida moderna. Uma simples listagem das características que podem ser observadas como significativas em suas vidas pode, realmente, levar a esse tipo de interpretação. Eles são migrantes da zona rural nordestina, muito ligados ao seu local de origem e interagindo, em São Paulo, basicamente com indivíduos provenientes do mesmo local; têm relações sociais extremamente intensas, cruciais para sua sobrevivência; socializam a informação sobre os membros da comunidade e até mesmo as competências necessárias para lidar com as solicitações da vida diária; são muito dependentes de alguns indivíduos centrais na comunidade; têm, no nível do discurso, um conjunto rígido de padrões morais; são extremamente tendentes à violência e parecem inclinados a se tornarem delinqüentes; seus arranjos são sempre confusos e sujeitos a mudanças radicais; não planejam as coisas com antecedência e tendem a ser fatalistas. No entanto, quando é possível perceber o que significa "vida moderna" para esses indivíduos e quais são, de fato, as demandas dessa vida, essas características negativas devem ser entendidas como formas eficientes de se lidar com essa demandas. Elas são apenas comportamentos funcionais adaptativos a uma situação de recursos materiais escassos, falta de apoio de qualquer tipo de instituição pública, constante insegurança em todas as esferas de vida e total falta de recompensas por comportamento "apropriado". (Oliveira, 1982, p. 86-87)

O interesse em retomar aqui esse trabalho de pesquisa reside no fato de que, embora tendo sido estruturado para explorar a idéia de que processos cognitivos comuns a todos os seres humanos são mobilizados em diferentes combinações, dependendo das demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes grupos culturais, os dados obtidos muitas vezes apontaram para a heterogeneidade no interior do grupo e para diferentes fontes que contribuiriam para a constituição do funcionamento intelectual. A organização da produção em psicologia sobre diferenças culturais e sua relação com o desenvolvimento psicológico em três grandes linhas de pensamento, realizada em 1997 (Oliveira, 1997), explicita uma opção atual da autora por uma abordagem teórica. Essa abordagem pode ser utilizada, retrospectivamente, para uma reinterpretação de dados coletados e analisados de um outro prisma teórico. É como se o próprio material empírico mostrasse certa autonomia, não se deixando restringir às possibilidades interpretativas do modelo utilizado. Assim, criada originalmente como uma pesquisa pertinente à segunda abordagem, podem ser encontrados nela elementos que subsidiam a reflexão na linha proposta pela terceira abordagem, aquela que se apresenta como a que melhor explica a emergência da complexidade do funcionamento cognitivo.

O primeiro dado relevante que merece ser mencionado é o fato de que, com relação ao modo de os indivíduos lidarem com as demandas da vida cotidiana, foram identificados diferentes níveis de competência distribuídos pelos diversos membros da comunidade. Em primeiro lugar haveria um nível básico de competência, altamente condicionado pelas características do ambiente e disseminado entre os membros da comunidade: qualquer pessoa sabe como ir de casa ao trabalho, como preparar algum tipo de alimento ou como lidar com dinheiro, por exemplo. Há um outro nível de competência que não é generalizado e que caracteriza alguns indivíduos como mais capazes que outros. Esses indivíduos são cruciais para a vida da comunidade e podem ter algumas vantagens no decorrer de suas vidas por serem capazes de lidar melhor com os recursos disponíveis no ambiente. Domínio do sistema burocrático, bom conhecimento da cidade, capacidade de realizar boas trocas de produtos usados são exemplos dessas habilidades.

No extremo desse nível mais elevado de competência encontram-se alguns indivíduos-chave na comunidade, que foram denominados "focos de competência", por concentrarem a maior parte das habilidades necessárias à

solução dos problemas enfrentados pelos membros da comunidade em geral. Três pessoas, moradoras da favela, foram identificadas como "focos de competência" ao longo da realização da pesquisa. Uma delas era uma das professoras do curso de educação de adultos existente no interior da favela e também educadora de crianças no Centro Comunitário do mesmo local, que sustentava, com seu trabalho, mãe e cinco irmãos. Ela dominava grande quantidade de "informações úteis" (como encontrar um advogado ou um médico, onde é o hospital mais próximo, como fazer para adotar uma criança, por exemplo), conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático (como tirar documentos, preencher formulários etc.). Tinha, também, uma rede de relações com pessoas de nível socioeconômico mais elevado, particularmente por meio dos assistentes sociais e religiosos ligados ao Centro Comunitário. Seus familiares e amigos não faziam nada sem seu apoio e ajuda, e ela era solicitada a realizar diversas tarefas para outras pessoas. O próprio Centro Comunitário apoiava-se muito em sua competência, disponibilidade e autoridade junto às crianças para desenvolver rotinas diárias e atividades extraordinárias.

Outro "foco de competência" era um participante do curso de adultos. Era um excelente aluno e liderava o grupo na maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula. Também tocava violão, sabia coordenar jogos de salão, escreveu peças de teatro, compôs músicas e criou roteiros de shows para os alunos apresentarem. Os demais alunos contavam com ele para tudo, não organizando nenhuma atividade nem tomando nenhuma providência sem sua iniciativa ou apoio. Ele também conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático. A terceira pessoa identificada como "foco de competência" era um rapaz que poderia ser considerado um personagem central na comunidade. Sabia dirigir, tinha carro próprio e trabalhava como motorista particular de um importante cantor popular. Sua ocupação dava-lhe não apenas um grande prestígio entre seus pares, mas também um conjunto de privilégios objetivos por estar em interação constante com "pessoas famosas" e com membros de grupos de nível socioeconômico mais elevado. Os moradores da favela contavam com ele quando necessitavam de transporte (principalmente em situações de emergência) e para obter vários tipos de informação e ajuda.

É importante mencionar que, devido ao fato de que a interação da pesquisadora na favela foi baseada em seu envolvimento com a escola, a

maioria de suas relações desenvolveu-se com membros de alguns dos subgrupos sociais existentes na favela. A identificação de indivíduos como mais e menos competentes foi, portanto, referente à presença de certos tipos de habilidades e não de outros. Os tipos de habilidades que foram observados têm duas características que os definem: são "modernos" (isto é, relativos à sociedade urbana, complexa, burocratizada) e são "positivos" (isto é, referemse a atributos socialmente desejáveis). Pessoas competentes em outras esferas de vida não puderam ser identificadas no âmbito do estudo realizado. Entretanto, é bastante provável que haja indivíduos que concentram tipos mais "tradicionais" de competência (como parteiras, especialistas em cura com ervas, artesãos), bem como pessoas extremamente capazes em áreas não-positivas (como assaltantes, traficantes de drogas). Desse modo, o conceito de "foco de competência" ora utilizado é significativamente restrito.

Foram também observadas certas habilidades "extras" que parecem constituir certa vantagem para o indivíduo que as possui, fazendo dele uma pessoa bem-sucedida no ambiente da favela, sem necessariamente implicar possibilidades de melhorias concretas em sua vida (tocar violão, coordenar jogos de salão, cozinhar tipos especiais de comida são exemplos dessas habilidades "extras"). O que distingue essas habilidades daquelas acima mencionadas é sua relação com as demandas do ambiente: elas não são respostas às necessidades fundamentais das pessoas nas esferas de vida capturadas no estudo desenvolvido. É bastante provável, contudo, que habilidades que são supérfluas em um contexto sejam essenciais em outros. A restrição do conceito de "focos de competência" a atributos modernos e positivos refere-se exatamente a essa questão. Isto é, dada a importância relativa de diferentes habilidades em diferentes contextos, as competências identificadas como relevantes no ambiente estudado são referentes apenas àquelas esferas de vida apreendidas pelo estudo realizado.

Algumas das habilidades "extras" foram observadas nos mesmos indivíduos que demonstraram possuir habilidades relevantes acima do nível de competência generalizado, mas outras foram observadas em pessoas que apenas funcionavam no nível básico de competência. Parece que, acima do nível generalizado de competências básicas, diferentes indivíduos apresentam diferentes combinações da habilidades mais e menos relevantes. Os "focos de competência" são as pessoas que concentram, mais que outras, muitas das habilidades necessárias para lidar com problemas cotidianos significativos.

Além desses indivíduos com habilidades acima do nível básico de competência, observou-se que alguns sujeitos eram considerados por outros membros da comunidade como indivíduos com menos do que as habilidades básicas necessárias na vida cotidiana e, conseqüentemente, como pessoas não confiáveis para assumir responsabilidades no interior da vida da comunidade.

A identificação desses diferentes níveis de competência indica que não se pode postular que um grupo de adultos, por compartilharem condições de vida como morar em favelas e possuir baixa escolaridade, funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo. No caso em questão, mostra-se evidente a grande heterogeneidade dentro do grupo, o que torna bem mais complexa a tarefa de compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo.

Outro dado relevante obtido na pesquisa em questão que aponta para o fenômeno da heterogeneidade intragrupo diz respeito aos resultados da aplicação de testes de inteligência. Foram aplicados dois testes não-verbais de inteligência geral (Teste de Matrizes Progressivas de Raven e Teste Eqüicultural de Inteligência de Cattell).[7] Com relação ao resultado global dos sujeitos nos testes houve, por um lado, grande homogeneidade em seu desempenho: todos obtiveram escores abaixo da mediana de quase todos os grupos nos quais as normas apresentadas nos manuais dos testes são baseadas. Além disso, não houve relação entre o resultado nos testes e as seguintes características dos sujeitos: sexo, idade, população urbana do município de nascimento, tempo de vida em São Paulo, idade ao chegar em São Paulo, ocupação dos pais, instrução dos pais.

Para além da mera comparação dos escores brutos com as normas dos testes, entretanto, os dados obtidos forneceram informações bastante significativas no que diz respeito à distribuição de escores no interior da amostra e às relações entre os escores e outras variáveis. Os testes discriminaram os diferentes sujeitos estudados e relacionaram-se com variáveis relevantes de seu ambiente. Isto é, embora todos os sujeitos tenham tido um desempenho correspondente aos níveis percentílicos mais baixos dos grupos incluídos nas normas dos testes, seus próprios escores não foram simplesmente um

7. Está fora do âmbito do presente artigo uma discussão a respeito do uso de testes em pesquisas sobre processos cognitivos, embora essa tenha sido uma das preocupações centrais da investigação aqui focalizada. Para aprofundamento da questão, ver o relato completo da investigação em Oliveira, 1982.

conjunto de escores igualmente baixos, acumulados de forma inexpressiva no extremo inferior de uma escala. Ao contrário, seus escores nos dois testes foram altamente correlacionados e bem dispersos ao longo da faixa de desempenho desse grupo específico. Seus resultados também tiveram claras relações com educação, ocupação, salário mensal e competência na vida cotidiana. Os sujeitos que haviam freqüentado escola por um período mais longo, que estavam em séries escolares mais avançadas quando responderam aos testes, que obtiveram notas mais altas nos cursos de educação de adultos onde foi realizada a pesquisa e que permaneceram na escola e passaram de uma série para a seguinte tenderam a obter escores mais altos nos testes de inteligência. Os sujeitos que trabalhavam em ocupações mais qualificadas e os que recebiam maiores salários, bem como aqueles identificados como "focos de competência" e aqueles que mostraram "competências relevantes" em situações da vida cotidiana, também tenderam a obter escores mais altos nos testes. Esses resultados indicam que os testes mediram algum atributo relevante dos indivíduos estudados, captando diferenças individuais em habilidades que estão relacionadas com a história de passagem pela escola, com o desempenho na escola e no trabalho no momento de realização dos testes e com níveis de competência no interior da vida da comunidade.

O fato de os indivíduos identificados como "focos de competência" e aqueles que mostraram "competências relevantes" terem obtido escores mais altos nos testes é compatível com as relações observadas entre escores nos testes e ocupação, salário e sucesso na escola. Isto é, os dois testes administrados parecem ter medido habilidades relacionadas ao desempenho dos indivíduos em esferas de vida que são "modernas" e "positivas". Uma vez que esferas de vida mais tradicionais e menos desejáveis socialmente não foram observadas nesse estudo, não é possível discutir o significado das escores obtidos nos testes com relação a elas. É bastante provável, entretanto, que haja diferenças individuais em certas áreas de competência que não foram captadas por esses testes de inteligência geral. Algumas indicações desse fato residem nas relações entre os resultados nos testes e os outros níveis de competência observados. Dos dois sujeitos que mostraram "capacidades extras", um teve escores altos e o outro escores relativamente baixos nos testes. Os resultados obtidos pelos cinco sujeitos considerados abaixo do nível básico de habilidades necessárias na vida cotidiana estão dispersos ao longo de toda a extensão da distribuição de escores. Um desses casos, para mencionar um exemplo, é o de uma moça que sofria de epilepsia e não era considerada

capaz de desempenhar tarefas que exigissem que ela ficasse sozinha, ou de assumir responsabilidades que corressem o risco de não serem cumpridas por causa de seus imprevisíveis acessos epiléticos. Nos testes, entretanto, ela obteve um dos escores mais altos da amostra. Nesse caso, a alta capacidade identificada pelos resultados nos testes não corresponde à competência em contextos da vida cotidiana.

Há ainda um outro resultado relevante no que se refere à relação entre os escores obtidos nos testes e outras características dos sujeitos, que também levanta um tema importante a respeito do tipo de habilidades captadas pelos testes e indica a importância de considerar a heterogeneidade entre os sujeitos: os seis sujeitos que declararam ter aprendido a ler e escrever fora da escola regular obtiveram escores mais altos do que aqueles que se alfabetizaram na escola regular quando crianças. Esse resultado é intrigante, pois as relações entre os resultados nos testes e outras variáveis educacionais mostraram que exposição à escola e desempenho escolar foram positivamente relacionadas ao desempenho nos testes. Não há nenhuma razão clara, portanto, para que os sujeitos que aprenderam a ler e escrever fora da escola tenham tido melhor desempenho nos testes se a educação formal for considerada como uma fonte de habilidades. No entanto, o desenvolvimento de tais habilidades pode ter precedido a instrução formal; as habilidades medidas pelos testes poderiam já estar presentes em maior grau nesses seis sujeitos e ter ao mesmo tempo facilitado e ter sido desenvolvidas pelo processo de alfabetização fora da escola regular. Pode haver, também, um componente de auto-estima na autoclassificação desses indivíduos como tendo aprendido a ler e escrever fora da escola. Isto é, sujeitos com maior capacidade teriam mais confiança em suas próprias habilidades, a ponto de perceberem algumas irregularidades em sua história de passagem pela escola como características de seu "autodidatismo". É possível que sujeitos com menor capacidade e com o mesmo tipo de história de escolarização não se tenham classificado como aprendizes de fora da escola mas, contrariamente, tenham atribuído seu processo de aprendizagem à sua passagem curta e irregular pela escola. As diferenças na autopercepção teriam, portanto, causado diferenças nas afirmações dos sujeitos sobre o tipo de alfabetização que tiveram.

Ainda com relação ao desempenho nos testes, foi possível observar que, além de diferenças em escores globais, os sujeitos apresentaram diferenças

em sua forma de operar para resolver os itens dos testes. Isto é, os erros cometidos pelos sujeitos não constituem um conjunto homogêneo de respostas simplesmente erradas. Eles são, ao contrário, resultado de diferentes operações incorretas desenvolvidas no decorrer de um processo ativo de raciocínio. A comparação entre os tipos de erros cometidos pelos sujeitos que obtiveram os escores mais altos nos testes e aqueles dos sujeitos com escores mais baixos demonstrou que a diferença quantitativa no número de itens corretos é o resultado de diferenças qualitativas nos processos de raciocínio desenvolvidos. Os sujeitos com melhor desempenho são aqueles mais aptos a fazer abstrações e a focalizar a atenção em dimensões relevantes dos elementos constantes dos diversos itens, a selecionar e utilizar operações diferentes conforme o tipo de problema a ser resolvido ao invés de repetir um único padrão de raciocínio e a operar com as figuras apresentadas nos itens dos testes como um todo ao invés de operar de forma unidimensional com elementos isolados.

Os resultados obtidos parecem mostrar a ação simultânea de dois aspectos complementares das capacidades cognitivas. Por um lado, membros de diferentes grupos culturais, nascidos e educados em determinados contextos socioculturais e capazes de operar cognitivamente em resposta às demandas particulares desses contextos e de acordo com o treinamento específico neles obtido, respondem de forma diferente a diferentes tarefas cognitivas. Por outro lado, no interior de grupos culturais relativamente homogêneos, há diferenças individuais em capacidades que distinguem diferentes pessoas em seu modo de responder às demandas de seu contexto de vida cotidiana e de lidar com tarefas cognitivas específicas.

Iniciamos este ensaio apontando para a questão da homogeneidade do grupo de sujeitos normalmente envolvidos nos programas de educação de jovens e adultos e de sua diferença com relação a outros grupos culturais. Embora freqüentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de "jovens" e o de "adultos"), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de "não-crianças", de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas "populares" da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. Essa noção de homogeneidade intra-grupo (e de heterogeneidade inter-grupos) levou à discussão de diferentes abordagens em psicologia

a respeito das relações entre cultura e funcionamento psicológico, o que conduziu, no bojo da terceira abordagem, a um questionamento da própria idéia de homogeneidade. Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

Assim, por um lado podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo geralmente associadas aos jovens e adultos de que tratamos, tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, bem como pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). Por outro lado, sabemos que nesse mesmo grupo há pessoas que não apresentam essas características, assim como em outros grupos culturais, com outra história de formação intelectual, há pessoas com essas mesmas características. A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de "domesticação" dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

MARTA KOHL DE OLIVEIRA é pedagoga, doutora em Psicologia Educacional pela Stanford University e professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem pesquisado e escrito sobre a abordagem histórico-cultural em psicologia e sobre as relações entre escolarização e desenvolvimento cognitivo. É autora do livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (São Paulo: Scipione, 1993) e co-organizadora das coletâneas *Literacy in human development* (Norwood, NJ: Ablex, 1998) e *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa, (org.), (1997). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia, (1974). *Culture and thought*. Nova York: John Wiley and Sons.

GOODY, Jack, (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN, ngela, (org.), (1995).*Os significados do letramento*. Campinas: Mercado deLetras.

LAHIRE, Bernard, (1997). *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática.

LAPLANTINE, François, (1988). *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1982). *Cognitive processes in everyday life situations*: an ethnographic study of Brazilian urban migrants. PhD. Stanford University.

_____, (1987). O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, nº 2, p. 15-26.

_____, (1989). Relatório de atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (mimeo).

_____, (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A., (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

_____, (1997) Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G., (org.). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

PALACIOS, Jesús, (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação:* psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues.

PATTO, Maria Helena Souza, (1990). *A produção do fracasso escolar.* São Paulo: T. A. Queiroz.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marilia Pontes, (orgs.), (1997). Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, mai./dez. (número especial).

RIBEIRO, Vera Masagão, (1999). *Alfabetismo e atitudes*: pesquisa com jovens e adultos. Campinas/São Paulo: Papirus/ Ação Educativa.

RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S., (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (vol. 1: Problems of general psychology). Nova York: Plenum Press.

TULVISTE, Peeter, (1991). *Cultural-historical development of verbal thinking*: a psychological study. Nova York: Nova Science.

VÓVIO, Cláudia Lemos, (1999). *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo deescolarização*. Dissertação de mestrado. Faculdade deEducação, Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich.(1996). *Estudos sobre a história do comportamento*: o macaco, o homem primitivo e a criança. PortoAlegre: Artes Médicas.

WERTSCH, James, (1988). *Vygotsky y la formación socialde la mente*. Barcelona: Paidós.

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sérgio Haddad
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Clara Di Pierro
Organização não-governamental Ação Educativa

INTRODUÇÃO

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

O texto que segue aborda alguns dos processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas abrange, portanto, o vasto âmbito das práticas de qualificação profissional, de teleducação, nem a diversidade de experiências de formação sociocultural e política das pessoas jovens e adultas que se realizam fora de processos de escolarização e que, na pesquisa educacional brasileira, vêm sendo abordadas pelos estudos de educação popular. O arti-

go também não tem a pretensão de compreender todos os níveis e modalidades de ensino, privilegiando a educação básica realizada por meios presenciais e, no seu interior, as etapas iniciais da escolarização.

O texto oferece uma rápida visão panorâmica do tema ao longo dos cinco séculos da história posteriores à chegada dos portugueses às terras brasileiras, mas detém o olhar sobretudo na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro.

COLÔNIA E IMPÉRIO

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremosa encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças.

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros

fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente. Nas palavras de Celso Beisiegel:

> [...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específico dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem. (Beisiegel, 1974, p. 43)

PRIMEIRA REPÚBLICA

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de "animador" dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das

Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças.

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos – sem propiciar as condições necessárias para sua realização –, viam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade.

> [...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar- se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (Beisiegel, 1974, p. 63)

PERÍODO DE VARGAS

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada.

A inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado central manifesta-se de maneira inequívoca na Constituição de 1934. Aí, já se configurava uma nova concepção que,

> superando a idéia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro. (Ferraz *et al.*, 1984, p. 651)

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário

integral gratuito e de freqüência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Ao mesmo tempo, fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais ampliaram as dimensões desse movimento em prol de uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2a Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como "atrasadas".

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais[1].

1. Sobre a Campanha de Adolescentes e Adultos veja Beiseigel (1974).

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

DE 59 A 64, UM PERÍODO DE LUZES PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Os primeiros anos da década de 1960, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos.[2]

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Paiva, 1973, p. 209). Na verdade, o Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso realizado no Recife, e com a presença do professor Paulo Freire, discutia-se

> [...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo "com" o homem e não "para" o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (Paiva, 1973, p. 210)

Estes temas acabaram por prevalecer posteriormente no II Congresso, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas idéias e preconceitos.

2. Importante trabalho de revisão histórica desse período é o de Paiva (1973)

> [...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (Paiva, 1973, p. 210).

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

A economia brasileira crescia, internacionalizando-se. O processo de substituições das importações realizado no período de Getúlio manteve um fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento da indústria de base. Agora, o modelo desenvolvimentista do governo Kubistschek abriu o mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais. A proposta desse governo de um desenvolvimento acelerado – "*cinqüenta anos em cinco*" – acabou ocorrendo paralela à crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional.

As contradições desse modelo se agravaram com os governos Jânio-Jango. A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares. A questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social. O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo á não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos salários. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares.

Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio

deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização.

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte

missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

O PERÍODO MILITAR

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha "De Pé no Chão" foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando- se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais.

Sob a denominação de "educação popular", entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário.

No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos,

a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar.

As respostas vieram com a fundação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

O MOBRAL

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo.[3]

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

3. Sobre o MOBRAL veja Paiva (1981 e 1982), publicado em quatro etapas pela revista *Síntese*.

> [...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (Paiva, 1982, p. 99)

A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se "vender" a idéia do MOBRAL junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário.

Com esse instrumento, o economista Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandear o MOBRAL junto aos empresários, convencidos que estavam de que o programa "livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada" (Paiva, 1982, p. 100).

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados "representantes" das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero.

A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização,da programação, da execução e da avaliação do processo educa-

tivo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

Entre o MOBRAL Central e as Comissões Municipais, encontravam-se os Coordenadores Estaduais, que se encarregavam dos convênios municipais, responsabilizando- se pela assistência técnica epela "orientação estratégica". Os Coordenadores Regionais foram instituídos em 1972, para "harmonizar os programas estaduais na mesma região, com vistas à orientação do MOBRAL Central" (Paiva, 1982). A função desses coordenadores e supervisores era a de garantir que as orientações gerais do Movimento se implantassem. Para tanto, procurou-se firmar uma homogeneidade de atitudes através de encontros e treinamentos desses supervisores.

> [...] é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando- se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBRAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: "são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização", possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (Paiva, 1982, p. 101)

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de

1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementado pelo MOBRAL.

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBRAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros.

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como "vergonha nacional" nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL.

Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, no ano seguinte, foi concedida ao MOBRAL autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, em 1976, com a possibilidade de o PEI firmar convênios com escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo. Observa-se, assim, uma progressiva autonomização do MOBRAL em relação às Secretarias de Educação. O Movimento colocava-se fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino no que concerne à própria execução do Programa de Educação Integrada.

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos.

Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

Em 1974, o engenheiro Arlindo Lopes Correia assumiu a direção do MOBRAL, com a responsabilidade de defender o programa e assegurar sua continuidade, formulando justificativas técnicas em resposta à avalanche de críticas que recaíam sobre o órgão. Buscou argumentos para a sua configuração pedagógica e política, tentando legitimar o trabalho da instituição perante a opinião pública nacional e internacional.

O MOBRAL, ao final da década de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças –, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

O ENSINO SUPLETIVO

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado, mas seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento "Política para o Ensino Supletivo", produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas.

Considerado no Parecer 699 como "o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692", o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir

Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

Quando do encaminhamento do Projeto de Lei ao Presidente da República, em 30 de março de 1971, a Exposição de Motivos do ministro Jarbas Passarinho concedia ao Ensino Supletivo importância significativa por "suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada". A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o "êxito empolgante do MOBRAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil", e germinar "a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão".

Três princípios ou "idéias-força" foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja "integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada", seja formando a força de trabalho. A terceira "idéia-força" foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos "grandes números característicos desta linha de escolarização". Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-deobra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza[4], que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. Segundo o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação

4. Veja sobre o histórico dos exames de madureza o trabalho de Haddad (1991).

profissional para "uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo". Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e 'mais aberta'".

Para cumprir esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um "simulacro" do Ensino Regular.

Tanto a legislação como os documentos de apoio recomendaram que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.

Foi neste sentido a mensagem do presidente da República Emílio G. Médici ao Congresso Nacional quando do encaminhamento da nova Lei, em 20 de junho de 1971, ao justificar as reformas como uma abertura "para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus". A posição social de cada um seria determinada por sua condição genética e pelo esforço empreendido em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado.

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de "Brasil Grande" da era Médici.

O SENTIDO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO MILITAR

Em meados de 1972, a Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento "Adult Education in Brazil" destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO para Tóquio. Nele, traduzia o sentido da educação de adultos no contexto brasileiro, em especial depois da criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo. Sua introdução afirmava ser "recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento" e que havia também "uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento". Tais preocupações, segundo o documento, haviam sido realçadas pela presença dos militares no poder, a partir de 1964, e se refletiam através dos seus planos de desenvolvimento e dos Planos Setoriais de

Educação. Os compromissos com a educação objetivavam a "formação de uma infra-estrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais". Para implementação de tais objetivos, o Estado brasileiro se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situava-se "na linha de frente das operações", por ser "poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional".

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram manter a "ordem" econômica e política. Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

Por outro lado, as reformas educacionais propiciaram que os serviços de educação de adultos fossem estendidos, ainda que apenas no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio. Ampliaram-se também as possibilidades de acesso à formação profissional. Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de "milagre econômico". O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais.

A dimensão formal e os limites dessa democratização de oportunidades ficavam explícitos na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado.[5]

5. Sobre o Ensino Supletivo no período militar veja a tese de doutorado de Haddad (1991) e a dissertação de mestrado de Vargas (1984).

O Ensino Supletivo concebido pelos documentos legais deveria estruturar-se em um Departamento no Ministério da Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Supletivo (DESu). Esse Departamento teria uma Direção-Geral com o objetivo de coordenar o desenvolvimento de todas as atividades de educação de adultos em nível nacional, visando, sobretudo, à sua expansão integrada com outras agências.

Apesar da intenção centralizadora no âmbito federal, sempre existiram certa dispersão e certo paralelismo entre os órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo. Como vimos, o MOBRAL gozou durante todo o período da sua existência de grande autonomia. No campo da teleducação, faltou coordenação e houve conflitos entre diferentes órgãos, conflitos estes que, por vezes, se estendiam a diferentes ministérios.

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 – ano de sua criação – até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão.

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos.

Na esfera municipal, ao contrário, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para

o desenvolvimento de programas de alfabetização. Em alguns casos raros encontramos prefeituras que assumiram programas próprios de educação de adultos e em alguns casos mais raros ainda encontramos aquelas que atendiam de 5ª a 8ª séries do 1º grau e do 2º grau.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA APÓS 1985

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leisorgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

A NOVA REPÚBLICA[6]

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBRAL, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Apesar de ter herdado do MOBRAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas políticopedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1o e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. O objetivo era induzir que as atividades diretas daFundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. Assim, as Comissões Municipais do MOBRAL foram dissolvidas e as prefeituras municipais, herdeiras das suas atividades de ensino, passaram a constituir os principais parceiros conveniados à Fundação, ao lado de empresas e organizações civis de natureza variada. A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos.

6. Sobre levantamento histórico da educação de jovens e adultos no período pós-regime militar, veja tese de doutorado de Di Pierro (2000).

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

A vigência desses mecanismos, somada à descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos subseqüentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. O fato de a Organização das Nações Unidas haver declarado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocado para essa data a Conferência Mundial de Educação para Todos reforçava essa expectativa que, entretanto, acabou não se confirmando.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRÊS PLANOS E DUAS LEIS DE EDUCAÇÃO

Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao "enxugamento" da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nesse mesmo pacote de medidas foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiara o MOBRAL e a Fundação Educar.

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens eadultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Nos dois anos que antecederam o *impeachment* do presidente Collor, seu governo prometeu colocar em movimento um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. Tendo mobilizado representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua elaboração, o PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que

instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato-tampão exercido do vicepresidente Itamar Franco.

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Eleito para a Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino

e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração ao sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

A Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases prevêem que o Executivo federal elabore e submeta ao Congresso planos plurianuais de educação. Mais específicas, as Disposições Transitórias da nova LDB determinaram que a União encaminhasse ao Congresso um Plano Nacional de Educação de duração decenal, consoante a Declaração Mundial de Educação Para Todos. Esse foi o impulso para que, em meados de 1997, o MEC desse início a um processo de consultas que resultou em um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados. Simultânea e paralelamente à iniciativa do Executivo, uma articulação de organizações estudantis, sindicais e científico-técnicas de educadores fez convergir para o II Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte: nov.1997) um conjunto de propostas para a educação denominado "O PNE da sociedade brasileira", também convertido sem projeto de lei. Embora no corpo principal os dois projetos de lei fossem substancialmente diversos epor vezes francamente conflitivos entre si, as propostas relativas à educação de jovens e adultos não chegavam a ser de todo divergentes, diferindo, sobretudo na abrangência das metas quantitativas e dos montantes de financiamento. Em fins de 1999 o relator da matéria emitiu um parecer que adere ao paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza. Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imensocontingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente. O substitutivo apresentado pelo relator assinala que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não podem ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, sendo necessário agir tanto sobre o "estoque" de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados, como sobre a reprodução desses fenômenos junto às novas gerações, indicando ainda a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afro-

descendentes. Pondera ser insuficiente prover alfabetização e formação equivalente às séries iniciais, insistindo que o direito constitucional e as exigências sociais de conhecimento impõem como mínima a escolarização equivalente ao ensino fundamental completo. Ao formular os objetivos, entretanto, foram mantidas as mesmas metas quantitativas propostas no PL do Executivo, restritas à alfabetização e às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Aprovado nas comissões do Congresso, o PNE, até maio de 2000, ainda aguardava votação em plenário.

A REFORMA EDUCACIONAL E O FUNDEF

A reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços.

O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global. A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade ederada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. Nesse novo arranjo do regime de colaboração entre as esferas de governo, a União deveria cumprir a função

supletiva e redistributiva complementando os Fundos daqueles Estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano, fixado em decreto presidencial anualmente com base na previsão da receita e das matrículas. A lei obrigou estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério, aplicar pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, e instituir conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores. No contexto fiscal e tributário brasileiro, esse mecanismo induziu à municipalização do ensino fundamental, e foi acionado com base no suposto de que o investimento mais eficaz dos recursos municipais nesse nível de ensino daria maior liberdade aos estados para investir no ensino médio e à União para investir no ensino superior. Essa redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo, realizada sem uma ampliação dos recursos públicos para o setor, deixou larga margem de dúvida sobre as possibilidades de seguir expandindo o sistema público de ensino de modo a atender ao novo perfil demográfico da população e cobrir os elevados déficits de vagas, reduzindo os dramáticos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional, melhorando a qualidade da educação e as condições de trabalho do magistério.

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes

dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

TRÊS PROGRAMAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A década de 1990 tem sido marcada pela relativização – nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no momento anterior.[7] A continuidade do processo de democratização, que implicava transpor para as políticas públicas efetivas os direitos educacionais conquistados formalmente no plano jurídico, foi obstada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. As políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas central e subnacionais de governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional.

Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos. Na verdade, o governo federal não se retirou totalmente da provisão desses serviços, pois outras instâncias governamentais acabaram por tomar a iniciativa ou acolher demandas de segmentos organizados da sociedade civil, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta. Tudo indica que a combinação de dois processos – a capacidade diferencial de expressão pública das demandas educativas por parte de determinados segmentos da sociedade civil, de um lado, e as diferenciações internas do aparato burocrático público, de outro – possibilitou a promoção do deslocamento dos programas de formação de pessoas adultas dos organismos de gestão educacional para outros setores da administração, de que resultou a atual dispersão dos

7. Sobre o tema veja artigo de Haddad (1997).

programas federais. De fato, ao longo da segunda metade dos anos 90 foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardam entre si pelo menos dois traços comuns: regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Com o objetivo declarado de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país. Implementado desde 1997, o Programa teve uma expansão rápida que parece estar associada à engenhosa parceria envolvendo o co-financiamento pelo MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infra-estrutura, alfabetizandos e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas. A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. Manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar queos egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política

pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores). O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação.

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) não é um programa de ensino fundamental ou médio, destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica. Desde sua concepção em 1995 a SEFOR/MTb delineou um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de gestão, compreende a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade. Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PLANFOR é operado descentralizadamente por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do "Sistema S", organizações nãogovernamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. O financiamento e a articulação dessa malha difusa de agentes de formação profissional foram parcialmente descentralizados, mediante assinatura de convênios com os estados, nos quais a coordenação foi atribuída às secretarias de trabalho e emprego. A participação dos segmentos sociais e agentes de formação na gestão da política

foi assegurada pela constituição de comissões deliberativas nas instâncias estadual e municipal, que se somaram ao Conselho Deliberativo do FAT, de âmbito nacional. O Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da PEA por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais. Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa. Contraditoriamente, vem ocorrendo uma escassa articulação entre a política nacional de formação profissional consubstanciada no PLANFOR e as redes estaduais e municipais de ensino, que constituem os principais agentes públicos na oferta de oportunidades de educação básica de jovens e adultos.

DESAFIOS PRESENTES E FUTUROS

Democratização da educaçãoe superação do analfabetismo

Ao longo da segunda metade deste século houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. Neste momento em que se inicia um novo século, porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não está estudando.

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

De fato, ao longo do século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária. Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das às exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.[8]

Esses dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

A estruturação tardia do sistema público de ensino, porém, para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e

8. Veja Haddad (1997) e Ribeiro (1999).

funcional e de uma média de anos de estudos inferior àquela de países latino-americanos com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico. Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros.

OS JOVENS E A NOVA IDENTIDADEDA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Estreitamente relacionado ao tópico anterior, emerge um segundo desafio para a educação de jovens e adultos, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos

e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ESTADO NA OFERTA DE ENSINO AOS JOVENS E ADULTOS

Nesse breve histórico pudemos constatar que a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo. Foi assim com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o MOBRAL ou com a Lei 5.692 de 1971 que institucionalizou o Ensino Supletivo. O ponto alto do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988. As políticas educacionais dos anos 90, porém, foram delineando uma transição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade, ao qual correspondeu um movimento da fronteira que delimita as responsabilidades do Estado e da sociedade na provisão dos serviços de educação de jovens e adultos.

Premida pelas políticas de ajuste das contas públicas, a reforma educacional implementada pelo governo federal na segunda metade dos anos 90 acabou por focalizar recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em detrimento de outros níveis de ensino e grupos etários, como as crianças pequenas e os jovens e adultos com baixa escolaridade. O que se observa ao final dos anos 90 na ação do governo federal é uma pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade em diversos ministérios, com a renúncia do Ministério da Educação em assumir

responsabilidades pelo atendimento direto e exercer o papel de liderança, coordenação e indução dos governos subnacionais. Ao mesmo tempo, o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa Alfabetização Solidária com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil.

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população.

Por outro lado, o veto presidencial à contagem das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos para efeito dos cálculos do FUNDEF representou a transferência aos estados e municípios da responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda, sem que lhes fossem oferecidas as condições de atendê-la de maneira satisfatória. Esse é um dos motivos pelos quais estados e municípios têm procurado alternativas de redução dos custos para satisfação da demanda por educação de adultos, seja mediante o incentivo a iniciativas de organizações da sociedade civil, seja recorrendo aos meios de ensino à distância, mesmo quando essas alternativas metodológicas não produzem os resultados esperados nos níveis de aprendizagem, permanência, progressão e conclusão de estudos.

A DIFUSÃO DAS PARCERIAS E O DEBATE SOBRE SERVIÇOS PÚBLICOS NÃO-ESTATAIS

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais constrangem o papel dos organismos governamentais na provisão de oportunidades de formação para jovens e adultos, crescem a visibilidade e a importância relativa das iniciativas da sociedade civil, difundindo-se as práticas de parceria envolvendo universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais,

associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas, organismos empresariais e órgãos públicos das três esferas de governo no desenvolvimento de projetos de alfabetização, elevação de escolaridade e/ou de formação profissional. A disseminação de distintas práticas de parceria configura um terreno de experimentação de diferentes concepções do que possam vir a ser, num contexto de reforma do Estado, os serviços públicos não-estatais.

A EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA

Um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos à escolaridade básica vem sendo observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente. A extrema valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante a sistemas econômicos globalizados e competitivos. O paradigma de educação continuada emergente nessas regiões concebe como espaços educativos múltiplas dimensões da vida social, inclusive os ambientes urbano e de trabalho, as associações civis, os meios de comunicação e as demais instituições e aparelhos culturais. Nesse marco, as instituições escolares respondem por apenas uma parcela da formação permanente dos indivíduos, que se apropriam de conhecimentos veiculados por outros sistemas de informação e difusão cultural.

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.

SÉRGIO HADDAD é doutor em Educação, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) e secretário executivo de Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação.
E-mail: acaoeduca@originet.com.br

MARIA CLARA DI PIERRO é doutora em Educação e assessora da organização não-governamental Ação Educativa.
E-mail: acaoeduca@originet.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T.W., (coord.), (1976). *Programa de alfabetização funcional na região nordeste* : subsídios para avaliação. Rio de Janeiro: MEC/MOBRAL.

AMORIM, J.R., (1978). *O adulto analfabeto e a necessidade de alfabetização*. Belo Horizonte, s.ed., 27 p. (relatório de pesquisa) Escolarização de jovens e adultos Revista Brasileira de Educação 129

AVELAR, R.F., (1981). *A aquisição do código escrito* : o desempenho dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional do Mobral. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 245 p.

BANDEIRA, M.S.D., (s.d.). *Áreas de resistência ao programa de alfabetização funcional*. Mobral/Sepes, 179 p. (relatório de pesquisa)

BARRETO, Elba S. de Sá, (1986). *Ensino Supletivo em São Paulo*: entre ricas experiências e pobres resultados. São Paulo: FCC, 148 p.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.

_____, (1984). Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris. *História Geral da Civilização Brasileira.* São Paulo: Difel.

_____, (1988). Política educacional e programas de alfabetização. *Idéias*. São Paulo, n. 1, p. 16-22.

_____, (1993). Considerações a propósito de um projeto educacional. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 7, n.1, p. 38-49.

_____, (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 4, p. 26-34.

_____, (1999). *Questões da atualidade na educação popular:* ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. São Paulo: FEUSP (texto apresentado em mesaredonda na 22a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set.

_____, (1984). *O Parecer do Conselho Estadual de Educação 72/84.* São Paulo (mim), p. 123-143.

CASTRO C.M. *et. al.*, (1980). *O enigma do supletivo*. Brasília: MEC, 220 p.

COMISSÃO para Elaboração de Diretrizes Político-pedagógicas para a Fundação Educar, (1986). *Fundação Educar* : Diretrizes Político-Pedagógicas. Brasília.

COMISSÃO Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, (1989). *Educar e libertar.* S.l., 36 p.

COMISSÃO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, (1994). *Recomendações*. Brasília.

CONFERENCIA Internacional de Educación de Adultos, V., (1997). (Hamburgo: 14-18 de julio) *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro*. Hamburgo: UIE/UNESCO, 26 p.

CONGRESSO Nacional de Educação, 2º, (1997). (Belo Horizonte, nov.) *Plano Nacional de Educação*: proposta da sociedade brasileira. S.l.: s.ed., 73 p. (apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Ivan Valente como PL 4155/98)

CUNHA, L.A., (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA L. A. & GÓES M. de, (1985). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

DAUSTER, T. *et al.*, (1981). *O cavalo dos outros* : resumo do estudo sobre a categoria social, educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 10, n. 40, p. 16-22, mai./jun.

DI PIERRO, M.C., (2000). *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.* Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, 314 p.

DRAIBE, Sônia M., (coord.), (1999). *Análise qualitativa dos programas inovadores do Comunidade Solidária*: relatório síntese. Campinas: NEPP/UNICAMP, p. 58-103.

ENCONTRO Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Olinda, PE: 1993), (1994). *Anais*. Brasília: INEP, 381p.

FERRARI, A.R., (1987). Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96.

FERRAZ, Esther de Figueiredo; REALE, Miguel *et al.* , (1984). Educação e cultura na Constituição Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, set./dez.

FLETCHER, P.R., (1983). *Mobral e a alfabetização* : a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados. Rio de Janeiro, IPEA/CNRH, 58 p.

GALHEIGO, A.M., (1984). *O planejamento curricular como mecanismo de democratização do ensino* : estudo exploratório do caso dos cursos de suplência do município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, PUC. (153 p.)

HADDAD, S. *et al.*, (1989). O Ensino Supletivo – Função Suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 70, n. 166, p. 346-70, set./dez.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos*: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.

_____ & FREITAS, M.V., (1988). *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos* : função suplência – via rádio, televisão e correspondência. São Paulo, CEDI, 159 p. Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierrô 130 Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14

_____& SIQUEIRA, M.C. Di P., (1988). *Diagnósticos dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência*: relatório final. São Paulo: CEDI.

HADDAD, Sérgio, (1979). *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos em vinculação com instituições de ensino superior no país*. São Paulo, CRESALC/CEDI.

_____, (1987). *Ensino Supletivo no Brasil*: o estado da arte. Brasília: INEP/REDUC, 136 p.

_____, (1991). *Estado e educação de adultos (1964/1985)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____, (1997). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.), *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.

_____, (coord.), (1997). *Alfabetismo funcional na cidade de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa, 285 p. e anexos, mimeo.

LIMA NETO, Newton, (coord.), (1998). Avaliação do Plano Nacional de Formação Profissional: Relatório de Análise das Avaliações dos PEQs/97: versão final, parte I. São Carlos: FAI/UFSCar.

LOVISOLO, Hugo, (1988). A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 67, p. 23-40.

LUCE, Maria Beatriz; FÁVERO, Osmar; HADDAD, Sérgio, (1992). *A contribuição das Comissões Estaduais do PNAC*: subsídios para uma avaliação. [s.l.], 33 p.

MAFRA, M.S., (1980). *Conhecendo os Centros de Estudos Supletivos*. Brasília: MEC-SEPS, 64 p.

MARCHEZAN, Nelson, (1999). *Relatório sobre o Plano Nacional de Educação*: versão preliminar para análise dos Membros da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados.

MARSHALL, T.H., (1987). *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar.

MEC SEPS, (1983). *Revitalização dos Centros de Estudos Supletivos*. Brasília: MEC-SEPS, 31 p.

MENDONÇA, T.N.J., (1985). *Movimento Brasileiro de Alfabetização*: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: UFGO, 186 p.

O'DONNEL, G., (1981). Anotações para uma Teoria do Estado. In: *Revista de Cultura e Política, n. 3 e 4.* São Paulo: CEDEC.

_____, (1990). *Análise do autoritarismo burocrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PAIVA, V.P., (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.

_____, (1981-1982). *MOBRAL*: um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24.

_____, (1994). Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores (Olinda: 1993). *Anais*. Brasília: INEP, p. 21-40.

PARECER N. 699/72, C.F.E. de 1o e 2o graus, aprovado em 6-7-72.

POSTHUMA, Anne Caroline, [s.d.]. *Transformando o sistema brasileiro de formação profissional*: o primeiro quadriênio do PLANFOR. Brasília: MTb/SEFOR.

PRAXEDES, L., (1983). *A problemática dos cursos de suplência no estado de São Paulo; legislação e prática*. Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 1983, 2 v.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, (1973). Rio de Janeiro. INEP, v. 59, n. 131, p. 363/568.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (1999). *Alfabetismo e atitudes*: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 255 p.

ROMANELLLI, O. de O., (1978). *História da Educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes.

ROMÃO, José Eustáquio, (1995). Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, J.E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; IPF, p. 36-52.

_____, (1999). *Educação de jovens e adultos*: cenário e perspectivas. São Paulo: IPF, 1999, 36 p. (Cadernos de EJA, 5).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, (1977). Ensino Supletivo. Legislação Federal e Estadual, por Ivo Giannella e outros. São Paulo, SE/CENP.

SAVIANI, D., (1987). *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.

SILVA, Camila Croso; GIL, I Juca Pirama Camargo, DI PIERRO, Maria Clara, (1999). Avaliando o primeiro ano de implantação do FUNDEF. *Observatório da Cidadania*. Rio de Janeiro, n. 3, p. 167-172.

VARGAS, Sonia Maria de, (1984). A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979. Diseração de Mestrado, PUC/RJ.

COMO ERRADICAR O ANALFABETISMO SEM ERRADICAR OS ANALFABETOS?*

Munir Fasheh

Arab Education ForuFm
Harvard University, Center for Middle Eastern Studies
Cambridge, Massachusetts, USA

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um depoimento sobre uma parte do meu envolvimento pessoal com a linguagem, a alfabetização e o conhecimento. Durante a primeira metade da minha existência, como a maioria das pessoas escolarizadas, abordei a vida de um ponto de vista superior àquele dos próprios "elementos" (pessoas, coisas, relações sociais e fenômenos). Comecei com os textos oficiais e profissionais, conceitos e teorias, medidas padronizadas e significados já prontos – abordagem seguida por instituições, em geral, e pela instituição educacional, em particular. Na segunda metade da minha vida, iniciada após os trinta anos, passei a ouvir os elementos em minha volta, inclusive a minha voz interior e a voz da natureza. Em outras palavras, venho procurando superar a suposição de que o pensar constitui um ato superior ou mais importante do que o viver ou o fazer. Dedicar atenção ao ambiente em que vivo, bem como ser fiel à minha experiência e voz interior, e ainda fazer uso de palavras, em lugar de ser usado por elas, passaram a ser meu princípio norteador central.

---

* Apresentado na mesa-redonda organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, França, e realizada em 9 de setembro de 2002, em comemoração ao Dia Internacional da Alfabetização. Publicado originalmente em inglês sob o título How to erradicate illiteracy without erradicating illiterates? em *Literacy as freedom:* a UNESCO round-table. Paris: UNESCO, 2003. Traduzido e publicado com a permissão da UNESCO.

Nessa segunda fase da minha vida, tornei-me crescentemente consciente e cauteloso quanto ao papel exercido por pensamentos, soluções, pretensões e declarações universais, como também acerca de formas dominantes de conhecimento e de textos que contribuem para o desaparecimento da diversidade e para a predominância de um caminho para o progresso e o desenvolvimento. Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como "analfabeta" (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão. Aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas. Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências. É uma forma bastante efetiva de utilização da linguagem para controlar tanto o que a mente vê como o que não consegue ver.

Se fosse uma questão relacionada apenas ao termo "analfabeto", não a teria suscitado. Ao longo da minha vida, fui definido, junto com o meu povo, em termos negativos, e muito raramente – se é que ocorreu alguma vez – pelo que somos e pelo que temos. Fomos definidos como "não-judeus", mesmo quando formamos a maioria na Palestina. (É como definir os franceses na França como "não-argelinos"!). E, pelo menos, desde 1949, nós, somados a 80% da população do mundo, fomos definidos como não-desenvolvidos ou subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento. Apesar disso, utilizarei aqui o termo "analfabeto" para sublinhar sua própria falta de sentido e para relacionar o conteúdo deste trabalho com as discussões atuais sobre o assunto.

Parte significativa deste artigo consiste em uma comparação entre dois mundos: o mundo de minha mãe analfabeta e meu mundo de escolarizado. Meu fascínio com essa comparação tem sido um dos principais elementos que tem inspirado meu pensamento e minhas ações durante os últimos 25 anos, pelo menos. Estou ainda fascinado com o mundo de minha mãe, sua maneira de viver, compreender, saber, relatar e se expressar. Ela continua sendo um incomparável tesouro para mim, cada vez que me encontro numa situação em que preciso olhar as coisas de forma diferente do padrão, em que preciso imaginar uma forma diferente de perceber, como na presente situação, quando sou chamado a enaltecer a alfabetização. Vejo a minha imaginação, em tais situações, voltar-se para ela, porque ela foi uma verdadeira encarnação, de um ponto de vista mundial, radicalmente

diferente. Por isso, quando ouço uma pessoa, ou leio uma declaração, afirmando que o analfabeto não é um ser humano completo e que precisamos salvar essa pessoa, estremeço por dentro e sinto a necessidade urgente de uma nova visão que venha a tocar na essência do que é real. Além de comparar os dois mundos, irei abordar alguns projetos em que me envolvi durante os últimos trinta anos. Esses projetos incorporaram os princípios e as convicções que me norteiam e com os quais trabalhei em relação à linguagem, à alfabetização e ao conhecimento.

A primeira articulação desta relação apareceu num artigo que escrevi em 1990.[1] A "descoberta" da matemática de minha mãe analfabeta e a conclusão de que minha matemática e meu conhecimento não poderiam nem detectar nem compreender sua matemática e seu conhecimento marcaram o momento de virada mais importante de minha vida. A matemática e o conhecimento dela tiveram o impacto mais importante sobre a minha percepção de conhecimento, de linguagem e de sua relação com a realidade. Mais tarde, dei-me conta de que a invisibilidade da matemática de minha mãe não era uma questão isolada, mas um reflexo de um fenômeno amplo relacionado ao ponto de vista ocidental dominante. Bernal e Black[2] desafiam todo o fundamento de nosso pensamento sobre a questão: O que é clássico com respeito à civilização clássica? A civilização clássica, segundo argumentam, tem raízes profundas nas culturas afroasiáticas, que têm sido sistematicamente ignoradas, negadas ou reprimidas desde o século XVIII, principalmente por motivos racistas. O desenvolvimento, durante os últimos cinqüenta anos, tem revelado uma continuação desse processo de ignorar, negar e reprimir o que os povos e as culturas possuíram, e ainda possuem, ao longo da história.

A primeira intifada palestina, que começou em dezembro de 1987, aprofundou e ampliou muitas das convicções que vinham crescendo dentro de mim durante a década de 1970. Tornou-me consciente de aspectos culturais e sociais que as estruturas e a terminologia dominantes fizeram invisíveis. Durante a primeira intifada, dei-me conta de que o que mantinha a sociedade palestina viável eram as pessoas que têm raízes no terreno da cultura e nas vidas cotidianas, sejam analfabetas ou não. Foram as tradições e as estruturas sociais enraizadas que mantiveram em funcionamento as várias comunidades na região da Margem Ocidental (*West Bank*) e na faixa de

1. Community education is to reclaim and transform what has been made invisible, *Harvard Educational Review*, 1990, fev.
2. Martin Bernal e Athena Black, The afroasiatic roots of classical civilization. The fabrication of Ancient Greece, 1785-1985. Rutgers University Press, 1987.

Gaza. Em outras palavras, o fator crucial na relação entre pessoas e comunidade não é se o indivíduo é alfabetizado ou não, mas se tem raízes no terreno cultural e na convivência cotidiana.

Para mim, o desafio que as comunidades enfrentam em qualquer lugar é reconquistar e revalorizar as diversas formas de aprender, estudar, conhecer, relatar, agir e se expressar. Minha primeira reação à intifada, com relação à linguagem, foi trabalhar com estudantes da Universidade de Birzeit.[3] Solicitei-lhes que lessem as primeiras páginas dos jornais e escrevessem sobre elas, comparando as manchetes com o que estava escrito a seguir e com o que estava realmente acontecendo. No entanto, o maior projeto em que me envolvi como resultado da intifada, relacionado com linguagem e alfabetização, foi o lançamento de uma campanha de leitura na sociedade palestina como projeto principal do Instituto Tamer, que fundei na Palestina, em 1989.[4] Desde 1997, envolvi-me em dois outros projetos: o Fórum Árabe de Educação (*Arab Education Forum*) e o Projeto *Qalb el-Umour*, que incorporam percepção e concepção, bem como prática e "mitos" diferentes, com respeito à aprendizagem e ao uso da linguagem.

Antes de concluir essas considerações preliminares, gostaria de fazer uma observação sobre a mesa-redonda na qual apresentei este trabalho. Embora ela tenha ocorrido quando comemorávamos o Dia Internacional da Alfabetização, tenho dificuldade em proclamar esse instrumento, especialmente num mundo em que ferramentas, particularmente a linguagem, são utilizadas para controlar, reprimir e distorcer. Exaltar alfabetização é como enaltecer carros. Mas, quando olhamos os efeitos dos carros sobre importantes e antigas cidades como Cairo e Atenas, nos damos conta de que precisamos tomar mais cuidado. Em outras palavras, precisamos analisar não somente o que a alfabetização acrescenta na forma como é concebida e implementada, mas também o que subtrai ou torna invisível.

Em resumo, meu viés neste trabalho é óbvio: minha preocupação não é com dados estatísticos – por exemplo, quantas pessoas aprendem o alfabeto – mas com nossa percepção do aprendiz e sobre o que acontece com ele no processo de aprender o alfabeto. Minha preocupação é garantir que o aprendiz não perca o que já possui; que ser alfabetizado não pode ser considerado

3. Estivemos numa situação "ilegal", porque a Birzeit, bem como outras universidades e escolas palestinas, foi fechada por Israel.
4. Para mais detalhes, ver meu artigo The reading campaign experience within palestinian society: innovative strategies for learning and building community, Harvard Educational Review, 1995, fev.

superior a outras formas; que o aprendiz possa utilizar o alfabeto, em vez de ser usado por ele. Em outras palavras, minha preocupação é garantir que, no processo de erradicação do analfabetismo, não esmaguemos os analfabetos. Neste artigo, enfatizo aspectos que não são normalmente frisados nas discussões e programas sobre alfabetização. Não há nenhuma necessidade de repetir o que já foi dito.

A HISTÓRIA DA MINHA MÃE "ANALFABETA"

Na década de 1970, quando trabalhava em escolas e universidades na região da Margem Ocidental (*West Bank*) na Palestina e tentava identificar um sentido para a matemática, a ciência e o conhecimento, descobri que o que estava buscando estivera muito próximo a mim, na minha própria casa: a matemática e o conhecimento de minha mãe. Ela era costureira. As mulheres traziam-lhe peças retangulares de tecido de manhã; ela tirava algumas medidas com giz colorido. Até meio-dia, cada peça retangular estava cortada em trinta pedaços pequenos e, até a noite, esses pedaços estavam costurados, formando um belo conjunto novo. Se isto não é matemática, não sei o que é. O fato de não ter descoberto isto durante 35 anos me fez compreender o poder da linguagem para o que enxergamos e o que não enxergamos. O conhecimento da minha mãe estava fundido na vida, como o sal na comida, de uma forma que o fez invisível para mim, como pessoa escolarizada e alfabetizada.

Fui treinado para ver as coisas com base na linguagem oficial e nas categorias profissionais. Em um sentido profundamente verdadeiro, descobri que minha mãe era analfabeta em relação ao meu tipo de conhecimento, mas que eu era analfabeto em face do seu tipo de compreensão e conhecimento. Assim, descrevê-la como analfabeta e considerar-me como alfabetizado, em certo sentido absoluto, reflete uma compreensão estreita e enviesada do mundo real e da realidade. Sou analfabeto entre os povos indígenas do Equador; um grego é analfabeto no Paquistão etc. Uma distinção que considero mais consistente que alfabetizado e não-alfabetizado seria aquela estabelecida entre povos cujas palavras estão enraizadas no ambiente sociocultural em que vivem – como flores naturais – e povos que usam palavras que podem parecer bonitas e brilhantes, mas sem raízes – iguais a flores de plástico. Colocado de forma diferente, um desafio sério que enfrentamos no

mundo de hoje é fazer com que cada pessoa, seja alfabetizada ou não, "diga o que sente, e sinta o que diz", uma afirmação estranha à lógica institucional e a profissionais dedicados a suas carreiras.[5]

A percepção do conhecimento de minha mãe desafiou várias suposições que estão freqüentemente embutidas nas discussões oficiais sobre alfabetização, tais como: uma pessoa alfabetizada é melhor que uma pessoa analfabeta; uma pessoa analfabeta não é um ser humano completo; uma pessoa analfabeta é ignorante; ao se tornar alfabetizada, uma pessoa é transformada de uma forma milagrosa, de modo que a pobreza e a ignorância desaparecem para sempre; uma pessoa alfabetizada é mais livre que uma pessoa analfabeta etc. O fato é que minha mãe analfabeta não era inferior em seu conhecimento nem menos humana ou menos livre. Assim, ao atribuirmos poderes mágicos à alfabetização, estamos fazendo uma falsa promessa.

Meu envolvimento com minha mãe não era nem objetivo nem subjetivo, embora tenha incluído elementos dos dois aspectos. Esse envolvimento tocou minhas íntimas convicções e crenças. O diálogo entre o seu ponto de vista e o meu ajudou-me a retirar muitas máscaras que tinha adquirido por meio da educação. Não foi fácil tirá-las. Passaram-se vários anos antes de poder admitir minhas novas convicções em público. Estava simplesmente colocando minha carreira, prestígio e reputação em perigo.

Em certo momento, pensei realmente que o que era necessário para fazer minha mãe compreender matemática melhor era ensiná-la a ler e escrever, ensiná-la um pouco da terminologia aceita e os caminhos da matemática dominante. Pensei se poderia apenas ensiná-la como organizar o que ela sabia em termos das categorias que eu havia estudado e ensinado, imaginando que seu conhecimento viria a ser muito melhor. Pensei que, misturando sua matemática com a minha, talvez chegaria a alguma coisa fantástica. Aos poucos, porém, concluí que seu conhecimento e o meu não poderiam ser misturados; seria como misturar flores naturais com flores de plástico – sendo seu conhecimento as flores naturais. Seu conhecimento não poderia ser ensinado ou transmitido por métodos, categorias e linguagens que eu havia estudado e estava ensinando. Ao mesmo tempo, dei-me conta de que meu tipo de conhecimento não poderia ser integrado à sua vida, da mesma forma que o dela à minha. Não gosto do termo "empoderamento",

5. Espero que algum dia a Organização das Nações Unidas (ONU) declare uma década para que pessoas digam o que sentem e sintam o que dizem. Isto teria, na minha opinião, um profundo e real impacto na busca de reverter a lógica desastrosa que atualmente.

mas, se me permito utilizá-lo: diria que fui "empoderado" pela minha mãe e não o inverso, embora a sabedoria atual estabeleça que minha mãe precisava de "empoderamento".

Dei-me conta de que o que poderia fazer era articular minha compreensão de seu conhecimento e torná-lo visível ao mundo dos alfabetizados. Minha esperança era de que aprendêssemos, de novo, como ser humildes e nos tornássemos conscientes da diversidade de formas de aprender, conhecer, perceber, viver e se expressar, e que tais formas não podem ser comparadas utilizando medidas lineares. Articulei minha compreensão de seu conhecimento na esperança de que pudéssemos parar de fazer afirmações universais, como "alfabetização faz milagres", sem muitas e consistentes qualificações, e de que compreendêssemos novamente que a diversidade é elemento constituinte da natureza da vida. Assim, iríamos parar de afirmar que há apenas um caminho para a aprendizagem, para o conhecimento e para o progresso, notadamente a educação. Minha esperança era, e ainda é, a de eliminar o monopólio da educação sob a forma de aprendizagem e reconquistar diversos "espaços", além de recursos, nos quais as pessoas aprendem. Em outras palavras, educação representa apenas uma das formas de aprender. Assim, aqueles que estão satisfeitos com ela devem ser apoiados. Também os que estão satisfeitos com outras formas de aprendizagem deveriam receber apoio, sendo-lhes fornecidos meios e facilidades, incluindo recursos para ajudá-los a aprender. Isto implicaria o fim da era do *Educação para todos* e, no seu lugar, haveria a provisão de diversas formas de aprender. Desse modo, não iríamos produzir pessoas com qualificações consideradas inúteis, incluindo os que desistem da educação, colocando depois a culpa neles próprios. Isto é muito relevante para os esforços de alfabetização que estão sendo lançados atualmente.

ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE?

A liberdade constitui o principal tema dessa mesa-redonda, merecendo, portanto, algumas considerações antes de se discutir sua relação com a alfabetização. Para mim, o aspecto mais fundamental da liberdade reside no fato de cada um fazer o seu caminho na vida andando. Liberdade não é a escolha entre caminho *x* ou caminho *y*, embora possa incorporar esse aspecto. Também não é seguir um caminho predeterminado. Não significa liberdade

de escolha e de decisão, embora incorpore ambas. "Fazer cada um seu caminho na vida ao andar" implica estar atento e reconhecer a realidade. Além disso, deve ser fiel a suas experiências da realidade e a suas convicções e princípios. Nesse sentido, somos todos parceiros na compreensão da realidade; cada pessoa é uma fonte de compreensão. Somos todos criadores, observadores, construtores e autores de uma realidade. Compreender a realidade não envolve um único autor, mas muitos; ou seja, todos aqueles que se esforçam para investigar, de uma forma independente, o sentido da vida e das palavras.

Ninguém tem o direito nem autoridade para monopolizar as interpretações e os significados. Interpretação pessoal e investigação independente de significados são, para mim, os direitos humanos mais fundamentais (que, ironicamente, não recebem menção na Declaração Universal de Direitos Humanos!). Além disso, interpretação pessoal e investigação independente de significados estão entre as características mais importantes da liberdade. Representam a livre interação e a reflexão autêntica entre o mundo no íntimo da pessoa e o mundo à sua volta. Interpretação pessoal e investigação independente de significados, porém, requerem responsabilidade de nossa parte e, conseqüentemente, incorporam risco. É aqui que o preço da liberdade, responsabilidade, compromisso e presteza apresenta um aspecto convergente. Nesse sentido, liberdade não pode começar a partir de modelos, nem seguir padrões predeterminados, nem ser medida. Todavia, pode ser inspirada na vida dos outros indivíduos.

No sentido descrito, sinto que minha mãe "analfabeta" era mais livre do que eu. Ela trilhou o seu caminho na vida ao palmilhá-lo, e não por meio de treinamento nem pelo ensino de conhecimento fragmentado, isolado da vida. Ela aprendeu, em vez de ser ensinada. Aprendeu observando, fazendo, refletindo, contando e produzindo. Criou seu próprio caminho e construiu sua compreensão. Uma grande diferença entre nós era que, quando eu precisava descobrir o significado de uma palavra, deveria procurá-lo no dicionário, na enciclopédia ou em algum outro livro. Ela, ao contrário, procurava os significados com base na sua experiência de vida. A minha forma de busca era mais cômoda. Raramente me esforçava para explorar a importância de refletir sobre a minha experiência com a palavra; não fazia qualquer investigação independente do significado. Mas ela criava sua própria compreensão; era uma espectadora, uma construtora, uma autora da

realidade. Eu, ao contrário, era um imitador, resolvendo problemas, a maioria dos quais já tinham sido resolvidos um trilhão de vezes, de uma forma enfadonha e repetitiva, nas escolas ao redor do mundo durante os últimos cem anos, pelo menos.

Uma típica pergunta de meu tipo de educação era: "Quais são as dimensões da maior caixa que podemos fazer desse pedaço retangular de compensado?". Um desafio típico para minha mãe era: "Como criar um belo vestido desse pedaço retangular de tecido, que venha a cair bem em tal pessoa?". Além disso, ela era livre por não precisar de qualquer instituição para obter um emprego. Seu conhecimento brotou da vida e estava conectado com a vida. Seu trabalho era necessário em qualquer lugar que morasse. Era o seu próprio chefe. Era livre do medo de perder o emprego ou de ser julgada por um comitê arbitrário como inapta para o emprego. A superação do medo é outro aspecto fundamental da liberdade. Ela era livre da hegemonia de instituições e de profissionais. Ao contrário de professores, instrutores, especialistas etc., o seu compromisso não era com instituições e profissionais; não precisava deles para obter legitimidade. Seu compromisso era com as pessoas de quem gostava, muitas das quais se tornaram suas amigas. Ao contrário, meu conhecimento tinha sua origem em instituições e eu precisava de instituições. Além do mais, possuir um currículo e constantemente ter medo de fracassar ou ser acusado de uma coisa ou outra são aspectos que se contrapõem à liberdade, no sentido descrito anteriormente.

Uma objeção pode ser feita: saber ler e escrever pode ajudar as pessoas a se libertarem, no sentido de não depender de terceiros para se "locomover" no mundo moderno. É verdade, mas meu argumento principal neste artigo é exatamente este: como conquistar esse tipo de liberdade sem perder outros tipos, os quais, em minha opinião, são absolutamente cruciais?

UMA ANALOGIA

Vou fazer uma analogia com carros para esclarecer o que quero dizer aqui. Como "sinônimo" da palavra "analfabeto", utilizarei o termo "sem-carro" para definir as pessoas que não possuem carro. Em vez de descrever tais pessoas como aquelas que andam, que usam o que existe em sua riqueza natural (pernas), enfatizamos o que elas não possuem. De alguma forma,

uma pessoa que possui um carro é mais livre para visitar mais lugares, lugares mais distantes, mas terá de usar estradas construídas. Essa pessoa pode escolher entre várias estradas, mas todas são predeterminadas e construídas. É muito mais difícil criar o seu próprio caminho utilizando um carro. Pessoas "sem-carro" (iguais a "analfabetos") provavelmente se locomovem num raio menor, mas são mais livres para circular e explorar as cercanias. Elas criam os seus caminhos ao andar. Seus pés estão sempre no chão. A visão da paisagem através do vidro de um carro (ou de um avião) cria a ilusão de que a pessoa está aprendendo sobre a paisagem. Mas isso é completamente diferente do pisar e do sentir o solo, sentir as plantas, o ar fresco, os sons da natureza etc. Alguns podem dizer: por que não ter os dois? Tudo bem, desde que o uso de carros (ou aviões) não seja considerado superior e mais valorizado do que andar, e desde que não percamos a capacidade de chegar a lugares ou de usufruir de aspectos da vida nos quais nem carros nem linguagem possam chegar. Viajando somente de carro ou de avião, é difícil alguém adquirir conhecimento. Ao contrário, para um agricultor, um marinheiro, um verdadeiro cientista, um verdadeiro artista ou um viajante a pé, isso é fácil. Sabedoria esta relacionada com a capacidade de escutar e observar a natureza e o ambiente. Aumentar a velocidade da vida não pode ser considerado o principal objetivo ou valor. Gandhi, considerado sábio por muitos, disse certa vez: "Há mais a fazer na vida do que aumentar a sua velocidade".

Considerar o ato de ler e escrever uma necessidade humana básica, freqüentemente subtrai das pessoas o que considero ser mais básico: a capacidade de expressar sua vida de alguma forma que, para muitos, pode não ser pela linguagem e por escrito. Se conseguirmos proporcionar alfabetização para todos sem lhes retirar o que já possuem, tudo bem. Levando-se em consideração que os recursos são limitados e nossos caminhos são freqüentemente exclusivos, é significativo proporcionar várias opções para as pessoas fazerem suas escolhas. A expressão do conhecimento da minha mãe, por exemplo, tomou a forma de belos vestidos. A expressão do conhecimento do agricultor está no que ele cultiva. E assim por diante. Afirmar que o processo de alfabetização é mais importante para minha mãe não faz sentido. Se uma pessoa pode adquirir uma forma de se expressar sem perder outras, não há problema; mas, se por alguma razão, tiver de escolher, não se justifica afirmar que a alfabetização é a única ou melhor opção para todos. Investir todas nossas energias e nossos recursos numa só forma compromete tanto a diversidade como a liberdade.

Os professores de quem ainda lembro com carinho não eram aqueles que instruíam bem e possuíam conhecimento técnico e diplomas avançados, mas os que eram generosos e receptivos. Eram generosos de espírito, e também concediam seu tempo e ouvidos, ou seja, eram ouvintes compassivos. Eram receptivos em suas atitudes e relações; receptivos com coração e mente. Aceitavam não somente o que era conhecido, mas também o que soava estranho – a hospitalidade é verdadeira quando é oferecida a estranhos, e não somente àqueles que conhecemos. Estavam abertos a idéias novas – nunca preconceituosas – e tinham grandes sentimentos. Minha mãe foi uma dessas professoras. Não foi uma professora profissional certificada; era um ser humano profundo. Ela era generosa, receptiva, gentil, carinhosa e sábia. Além disso, desenvolvia uma atividade artística, um trabalho que gostava de fazer. Ela não era educadora, nem facilitadora, nem libertadora, nem conscientizadora ou nenhum desses qualificativos que são importantes no mundo de controle e consumo, no qual as pessoas estão divididas entre "incapazes" e "salvadores". Ela era honesta, fazia as coisas em que acreditava; eu nunca a ouvi dizer qualquer coisa falsa – preferia ficar calada. Sua maneira de viver foi suficientemente convincente para comover outras pessoas. Ela nunca dava lições. Ao contrário, seguia os princípios em que acreditava, aqueles que desejava para a comunidade.

Não havia separação entre suas palavras e suas ações. Quando usava a palavra "amor", por exemplo, suas ações já tinham precedido esta expressão. Nunca senti que estivesse competindo com alguém. Fazia as coisas movida por convicção pessoal, uma vocação interior. Com sua maneira de viver e solucionar problemas, e com suas percepções, ajudou-me a superar muitos mitos da escolarização. Não deixei de ser escolarizado, mas não faço mais o que antes fazia cegamente. Por exemplo, abandonei muitas palavras que usava antes de ser liberto, tais como progresso, sucesso, fracasso e avaliação de pessoas. Sugiro que dediquemos um tempo para refletir sobre o conhecimento e a sabedoria da minha mãe "analfabeta" e de todas as pessoas "analfabetas" que não estão interessadas no sistema de controle e competição. Vale a pena frisar que não estou falando sobre minha mãe como uma pessoa excepcional ou extraordinária. No fundo, acredito que todas aquelas pessoas rotuladas como "analfabetas" possuem qualidades especiais e maravilhosas. Incentivo as pessoas a buscarem e revelarem o tesouro escondido que há no "analfabeto".

Qualquer tentativa de eliminar as raízes de pessoas como minha mãe de seu terreno cultural e colocálas em molduras de plástico ou caixas, seja em nome da alfabetização, do desenvolvimento ou de qualquer outra coisa, será uma atitude que devemos olhar com cautela. Devemos examinar o que perdemos em qualquer processo e não somente o que ganhamos. O desafio é descobrir como alfabetizar uma pessoa, como minha mãe, sem eliminar o conhecimento fantástico, a autoconfiança e a sabedoria que essa pessoa possui.

APRENDENDO A PARTIR DE PROJETOS

Muitos dos projetos que iniciei e nos quais trabalhei durante os últimos 25 anos surgiram da compreensão do que minha mãe havia incorporado e, depois de 1987, da inspiração gerada pela primeira intifada palestina. Esses projetos incluíram o ensino de matemática para trabalhadores analfabetos na Universidade de Birzeit, no final da década de 1970. Incentivava, em minhas aulas, os estudantes a utilizarem suas experiências para redefinir termos, fazendo experimentação com educação comunitária (como o lançamento da campanha de leitura na Palestina, através do Instituto Tamer), encorajando as pessoas a articular o que fazem através do Fórum Árabe de Educação e criando espaços para que os jovens pudessem expressar, intercambiar e discutir, como no projeto *Qalb el-Umour*. Vou abordar, de forma breve, esses projetos.

Quando a Universidade de Birzeit foi fechada por Israel, no final da década de 1970, decidi ensinar matemática, nessa universidade, para trabalhadores analfabetos. Não parti de uma fórmula lógica, começando com os números e algarismos, mas escolhendo tarefas que os estudantes cumpriam quase diariamente. Vou citar dois exemplos. Todos os dias, eles se deslocavam de suas casas para a universidade. Assim, solicitei-lhes que desenhassem a estrada que percorriam. O segundo exemplo refere-se à arrumação das cadeiras em grandes salas e auditórios. Como a universidade era pequena naquela época, usavam-se muitas salas e auditórios para múltiplos propósitos. O problema que formulei foi como descobrir quantas cadeiras cabiam num certo auditório, antes de começar a movê-las. Isto exigia várias operações relacionadas com matemática e linguagem, tais como desenhar um mapa do auditório, contar as pedras do chão, observar os símbolos dos números e escrever palavras. Essa questão foi discutida durante vários dias e envolveu vários aspectos. Em resumo, usei o que faziam diaria-

mente para construir conhecimento sobre o alfabeto e os números. Buscando redefinir termos e construir uma compreensão própria, programei um curso para alunos do primeiro ano da Universidade de Birzeit, em 1979, que denominei "matemática em outra direção". Depois escrevi um livro em árabe com o mesmo título.

CAMPANHA DE LEITURA

Quando lançamos a campanha de leitura no Instituto Tamer para Educação Comunitária, na Palestina, em fevereiro de 1992, o principal objetivo era criar o hábito de leitura e fazer dela uma atividade prazerosa dentro daquela comunidade. A campanha foi estendida recentemente para incluir os campos de refugiados palestinos no Líbano. Não procuramos enfrentar o analfabetismo no sentido literal do termo, pois achamos que ser alfabetizado não envolve somente o conhecimento técnico de como ler e escrever, mas significa possuir capacidade e meios de aprender e produzir. Assim, as atividades da campanha para a promoção da leitura propunham-se a ajudar as pessoas a adquirirem esses meios para aprender, principalmente a capacidade de trabalhar em pequenos grupos, dialogar e refletir sobre suas ações através da escrita e da discussão. Independentemente de ser uma pessoa "alfabetizada" ou "analfabeta", o ambiente era tal que todos queriam se envolver na leitura, ou pela leitura literal de livros, seja escutando alguém os lendo, ou ainda contribuindo para que fossem escritas e registradas suas experiências de vida.

O objetivo essencial do Fórum Árabe de Educação é convidar cada pessoa ou grupo que está fazendo alguma coisa por inspiração interior, em vez de cumprir alguma tarefa repetitiva e sem sentido, a refletir sobre o que faz e socializá-lo, de modo que compartilhe sua experiência com outras pessoas. Embora descrevêssemos as iniciativas como inspiradoras, não nos colocávamos como juízes para excluir qualquer pessoa desse processo de reflexão, socialização e compartilhamento. A experiência inclui pessoas alfabetizadas e analfabetas. Consideramos todas elas uma fonte de compreensão e toda experiência como tendo um valor que pode ser revelado e compartilhado. A responsabilidade está inteiramente no nível pessoal ou no grupo local.

Um exemplo disso é a revista *Qalb el-Umour* que, embora não cuide estritamente de ensinar o alfabeto, constitui um exemplo de como utilizar o

alfabeto, em vez de ser utilizado por ele – uma distinção crucial com relação à alfabetização. Qualquer grupo de amigos – independentemente de idade, procedência, área geográfica – pode reunir-se, expressar aspectos da sua vida e arrecadar alguns recursos para produzir um número da revista. A idéia é baseada na constatação de que o que se precisa para produzir a revista pode ser encontrado em qualquer grupo: suas histórias, suas expressões, sua vontade e a decisão coletiva de produzi- la. A revista é elaborada a partir do que existe, do que as pessoas possuem em abundância. Ninguém aprova, ninguém edita. Dessa forma, a linguagem utilizada na revista é considerada um instrumento para a liberdade, expressando o que existe em uma pessoa e a interação entre o que existe em seu interior e o seu ambiente; não é um instrumento que se usa para avaliar crianças por conceitos, como correto ou errado. Não existe um editor profissional para editar os textos; ao contrário, incentivamos as pessoas a compartilhar o que escrevem. Se, como conseqüência das discussões, elas sentem que querem fazer mudanças, não há problema. Mas ninguém tem autoridade para corrigir ninguém. As pessoas podem fazer uso de qualquer linguagem ou qualquer ferramenta de expressão, tais como vídeo e desenho, com as quais se sentem à vontade para expressar aspectos de sua vida que gostariam de compartilhar com outros. Se as pessoas não têm acesso a uma máquina de escrever ou a um computador, são incentivadas a escrever os textos a mão, fato que ocorreu em alguns lugares.

Não há monopólio na revista sobre quem pode ou não pode escrever; também não há exclusão de pessoas que não sabem escrever "corretamente". Pessoas envolvidas na produção de um número desfrutam do benefício das suas capacidades naturais para trabalhar juntas, atuar, refletir, expressar-se, ler, conversar, estudar, comunicar-se, aprender e produzir – com liberdade, dignidade, transparência e honestidade. Não há temores, nem julgamentos, nem avaliações baseadas em medidas "objetivas" ou profissionais; não há nenhuma história que não seja suficientemente valiosa para ser publicada. Em dois anos, mais de vinte números da revista foram produzidos em vários países árabes; outros tantos foram elaborados em Boston (EUA), Irã e Udaipur (Índia). A essência da revista *Qalb el-Umour* é fazer com que as pessoas, em pequenos grupos, tomem sua vida como sujeitos de reflexão, expressão e ação; assumam a responsabilidade de fazer alguma coisa sobre a sua vida e seu ambiente, e compartilhem isso com outras pessoas. Resumindo, a essência da revista é fazer com que as pessoas escutem sua voz interior, construam o seu mundo interior, costurando o tecido social da

comunidade, estando atentas para o seu entorno, sentindo-se responsáveis para o que precisa ser feito e sendo honestas nas suas expressões. Estas são as principais diretrizes e convicções do projeto. "Criatividade" constitui um complemento natural desse processo.

O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO

O problema maior da alfabetização é substituir as experiências de vida por palavras e considerar conceitos mais reais do que a realidade. Conceitos e termos profissionais e científicos são freqüentemente tratados como sendo mais reais do que a realidade. Recentemente, participei de um simpósio em que cinqüenta presidentes, vice-presidentes e reitores de várias universidades da Europa Ocidental e Oriental e dos Estados Unidos estavam reunidos para discutir o modelo de gerenciamento de suas universidades. Em vez de cada um começar descrevendo como administrava sua instituição, os participantes tiveram que iniciar com o conceito de autonomia. Esse conceito tornou- se uma coisa concreta, mais concreta que as diversas realidades das várias universidades. O que estava acontecendo nas várias universidades teve que ser ajustado e medido de acordo com esse conceito, desenvolvido nos Estados Unidos e, em grau menor, nos países da Europa Ocidental.

Comentei, anteriormente, que uma diferença grande entre minha mãe e eu era que, quando eu precisava descobrir o significado de uma palavra, ia procurá-lo em um dicionário ou fonte semelhante. Ao contrário, ela procurava o significado das palavras em suas experiências de vida. Alfabetização aprofunda o hábito de aprender sobre o mundo e não aprender com base no mundo. Minha mãe aprendia baseada no mundo. Eu aprendia sobre o mundo, freqüentemente aspectos artificiais e construídos pelo mundo.

Aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre. No entanto, também acredito – e isso acontece com freqüência – que há a necessidade de uma pessoa alfabetizada se libertar da hegemonia e da tirania das palavras. É crucial reexaminar o conceito de alfabetização num mundo que está marchando na direção de catástrofes que são criadas principalmente por pessoas alfabetizadas – tais como poluir o ar, a terra e o oceano; controlar mentes e criar instrumentos de destruição total.

Numa publicação da UNESCO sobre alfabetização, li a seguinte afirmação: "[...] a meta é libertar centenas de milhões dos nossos concidadãos, incentivando- os a aprender a ler e, depois, continuar lendo". E o que fazer com o imenso número de pessoas que não gosta de ler e, em vez disso, gosta de outras coisas que são para elas mais prazerosas e que as sustentam no cotidiano? Temos o direito de concluir que há alguma coisa errada com elas e que devem ser forçadas a aprender a ler e a continuar lendo? Isto constitui meu argumento principal neste artigo: se algumas pessoas não gostam de ler e escrever, não devemos concluir que há alguma coisa errada com elas.

Usando textos como a principal ferramenta da educação, nossa mente torna-se o que meu amigo Gustavo Esteva e seus colegas denominam de "mente textual", deixando-a sem raízes e sem teto. Se analisarmos com seriedade a história de educação, desde sua concepção, há quinhentos anos, ou a história da época de desenvolvimento, desde sua declaração por Truman, há 53 anos, ou a história dos direitos humanos, desde sua adoção, não vamos nos precipitar buscando defendê-las cegamente. Faz-se urgente repensar tais ferramentas que julgamos corretas. Ao enfatizarmos direitos, por exemplo, ajudamos a mudar as pessoas que se sentem responsáveis e livres para atuar, pessoas que reclamam e exigem seus direitos constantemente. Precisamos ser intelectualmente honestos, se pretendemos inverter o caminho das catástrofes que presenciamos no mundo de hoje; precisamos repensar qualquer coisa que se diz universal. Universalismo, mais do que qualquer outra coisa, tem sido a causa principal para se eliminar a diversidade que, a meu ver, constitui a essência da vida. Esse caminho em direção às catástrofes é de responsabilidade principalmente das pessoas altamente letradas, providas de ciência e tecnologia. Nada, por exemplo, tem causado tanto mal irreversível, com referência à poluição do corpo humano, alimentos e natureza, como a química, nos últimos cem anos!

As pessoas letradas possuem algumas crenças estranhas, tais como a de que a maioria das crianças não gosta de aprender, a não ser que sejam forçadas – daí, educação compulsória. É a mesma coisa afirmar que peixes não gostam de nadar, a não ser que sejam forçados. John Holt expressou isto muito bem: "Peixes nadam, passarinhos voam e pessoas aprendem". Aprendizagem é complemento natural da vida. Na verdade, se precisamos tornar a educação obrigatória e obrigar as crianças a irem à escola, é porque o que se ensina na escola não é minimamente interessante. E se algumas

escolas conseguem tornar a educação interessante oferecendo facilidades, como piscinas e ginásios, a mensalidade geralmente sobe vertiginosamente. A concepção de que "pessoas não aprendem a não ser que sejam ensinadas" pode ser verdadeira apenas para habilidades técnicas.

Quero dar outro exemplo de como as pessoas escolarizadas podem ser cegas. Após cinqüenta anos transformando a maioria das sociedades em ruínas socioeconômicas, o desenvolvimento é ainda considerado, principalmente pelos escolarizados, liberdade e um sonho! A maior parte dos transtornos e da destruição, em grande número de países, deveu-se a programas e políticas de desenvolvimento. O que aconteceu recentemente na Argentina, o que aconteceu no Brasil, na década de 1970, e o que aconteceu em muitos países da África subsaariana, durante os últimos cinqüenta anos, são conseqüências diretas do desenvolvimento. Tais conseqüências podem ser invisíveis para as mentes educadas, em virtude das muitas publicações e especialistas que ainda afirmam que o desenvolvimento é bom.

Os textos contêm muitas histórias de sucesso. É fácil mentir com palavras. Na realidade, porém, são poucos os exemplos em que a diversidade não foi eliminada, fragmentadas e totalmente dependentes da ajuda externa. O desenvolvimento, na maioria dos países, teve o mesmo efeito da AIDS: matou seus sistemas naturais de imunidade e os expôs a todos os tipos de males sociais e econômicos. Somente ensinamos se amamos o que fazemos, se incorporamos em nossa vida o que queremos ensinar. Ensinamos honestidade, sendo honestos; linguagem, pelo seu uso criativo e significante; ciência, pela observação do questionamento e da prática constante.

Controlar mentes por meio do que, às vezes, se denomina "língua materna" não é uma fantasia nem ficção. É história. Isto foi descoberto e registrado por Ivan Illich, no seu livro *Shadow work* (*Trabalho des ombra*).[6] Colocado de uma forma sucinta, o enredo assim se desenrola: na mesma época em que Colombo procurou a rainha Isabel da Espanha para apresentar o seu plano de estender o controle do reino sobre os novos territórios, outro senhor, com o nome de Nabrija, procurou-a para apresentar um plano para controlar o seu povo dentro das fronteiras do próprio país. Afirmava para a ambiciosa rainha que a melhor forma de controlar a mente de seus súditos era através do ensino de uma única língua oficial, que mais tarde se chamaria "língua materna", fazendo com que as pessoas que falassem diferentemente se

6. N.T. Publicado em 1981, por Marion Boyars, de Londres.

sentissem constrangidas ou diminuídas. Ele já tinha dois livros preparados para a língua que criara a partir de várias línguas faladas naquela época, na Espanha: um dicionário e uma gramática. Honra lhe seja dada, Isabel lhe disse que devia ser maluco ao tentar forçar uma nação inteira a falar exatamente a mesma língua, com os mesmos significados. As idéias de Nadrija tiveram que esperar cento e cinqüenta anos, quando os franceses as acolheram para ajudar a estabelecer o Estado e a educação franceses. A Grã-Bretanha, a Suécia e outros países europeus logo seguiram o exemplo.

Como uma pessoa letrada, sempre que quero falar alguma coisa, busco as palavras certas em meu dicionário mental, em minha memória: busco as palavras e as idéias armazenadas lá. Minha mãe parecia ser muito mais espontânea e honesta em suas expressões. Sendo uma pessoa analfabeta, usava suas experiências para ajudá-la a escolher as palavras que melhor expressassem o que queria dizer. Buscava elementos e referências em seu ambiente e em sua experiência, e escolhia as palavras que expressavam da maneira mais autêntica o que queria dizer.

A ferramenta do alfabeto tornou-me uma pessoa capaz de trabalhar, principalmente por meio de textos. Minha mente e meu pensamento, bem como os termos que utilizava, inspiravam-se nos livros que tinha estudado e ensinado. A descoberta da matemática e do conhecimento da minha mãe ajudou-me a entender o quanto meu conhecimento estava ancorado em livros didáticos, e o quanto minha mente estava isolada da vida e condicionada por palavras – primeiramente, durante meus estudos e depois como professor. Passei a entender quanto a forma do conceito (a palavra escrita) dominava meu pensamento e minha percepção; descobri quantas vezes me comportei como se o conceito, a forma e aquilo a que se referiam fossem iguais e como, inconscientemente, transmitia isto aos meus alunos. Gostaria de frisar que não estou falando aqui sobre a leitura de livros que trazem uma enorme satisfação e permitem que a mente e a imaginação viajem por vários tipos de mundo; estou falando sobre livros-texto e o ensino da língua.

Comecei a me dar conta de que há opressão de todos os tipos em meu redor: política, militar, social e econômica. Porém, o fato de tornar-me consciente do conhecimento de minha mãe ajudou-me a entender a opressão causada pelo processo de alfabetização, por estar confinado em meu conhecimento e por aprender a partir de textos. Nos anos de 1970, utilizei

a linguagem como instrumento para liberar mentes, propondo alternativas e quebrando a hegemonia dos significados universais. Logo, porém, conclui que havia limites para essa função da linguagem. A linguagem é limitada em termos de compreensão. O fato é que experimentamos muito mais do que podemos entender por meio da mente, e compreendemos muito mais do que podemos expressar pela linguagem. Infelizmente, a educação tem transformado conhecimento e aprendizagem em mercadorias, e estudantes e professores em consumidores. Penso que é preciso cuidar para que não repitamos o mesmo padrão nos programas de alfabetização – durante e depois da década da alfabetização.

O QUE FAZER?

A exemplo de qualquer outro mecanismo, o impacto da alfabetização depende dos valores que governam a sociedade em que é lançada. Isto é pouco mencionado, embora forme, a meu ver, o fator mais importante de como o processo de alfabetização afeta as pessoas e para que fins é empregado. Já que os principais valores que movem as instituições modernas e os profissionais são ganhar, controlar e segregar, pode-se concluir que a alfabetização serviria principalmente a esses valores, significando, na prática, que ajudaria a transformar pessoas em consumidores e competidores mais eficientes, tornando-as mais individualistas e isoladas da vida real.

Assim, conclui-se que o primeiro e mais importante passo para qualquer grupo que pretenda envolverse no trabalho de alfabetização, ou lançar um projeto de alfabetização, é discutir os valores que a comunidade gostaria de manter. Afortunadamente, já que o mundo dos analfabetos normalmente é governado por valores que são mais humanos que o ganho, o controle e o individualismo, há melhores oportunidades de abordar a questão de valores em tais comunidades.

O segundo passo é que cada grupo decida que significado adotar para a alfabetização, que significado incorporar em seu trabalho e em sua filosofia. Não podemos impor um significado para todos. Em terceiro lugar, precisamos abandonar as soluções universais que resolvem tudo e que legitimam sua imposição sobre as pessoas, normalmente em nome do progresso, desenvolvimento e "empoderamento". Esse modelo revela-se desumano e maléfico.

Uma forte convicção cresceu em mim, ao longo dos anos, de que há uma necessidade mais básica do que aprender a ler e escrever: a de ter pelo menos uma capacidade ou forma em que a pessoa é capaz de se expressar. Alguns escolheriam a leitura e a escrita; outros, porém, podem escolher diferentes formas. Impor uma forma para todos é não somente uma medida opressiva, por ignorar as diversas maneiras como as pessoas vivem, como também retira das pessoas aquilo que gostam de fazer e o modo como gostam de aprender e de se expressar. Ademais, a imposição de uma forma, neste caso a alfabetização, leva naturalmente a discriminar os que não gostam dessa forma. Pode levar a tratar uma pessoa analfabeta como inferior, e não como ser humano completo.

Precisamos conviver com mitos e suposições novos. Em primeiro lugar, precisamos dar-nos conta de que cada pessoa é uma fonte de conhecimento e compreensão. Uma das maiores resistências que senti, quando trabalhava com professores de matemática, foi admitir que não há nenhuma criança que não tenha capacidade lógica. Também precisamos parar de relacionar analfabetismo com ignorância. Acreditar que há pessoas ignorantes ou ilógicas constitui em si uma crença equivocada e incoerente.

Liberação e liberdade estão articuladas à diversidade e ao pluralismo. Assim, a libertação de conceitos universais é crucial para qualquer conceito de liberdade. Precisamos de uma década para proclamar a diversidade que existe nos processos de aprendizagem, conhecimento e expressão; uma década a nos lembrar que aprendizagem acontece por meio do agir e do interagir com o maior número de elementos possível no seu ambiente, incluindo livros. Liberdade está relacionada com honestidade e lealdade a nossas experiências e nossas vozes interiores. Se a alfabetização coloca-se a favor da liberdade, não pode ser promovida utilizando-se instrumentos de dominação.

A década da liberdade, como *Educação para todos*, constitui um apelo para que o mesmo tratamento seja dispensado a todos. Precisamos de espaços, oportunidades, facilidades e recursos, para que as pessoas possam desenvolver a sua expressão, ou seja, desenvolver em termos de expressão o que já fazem, mas sempre melhor. É preciso desenvolver os meios pelos quais elas já se expressam ou gostariam de se expressar. Existe uma necessidade muito mais humana e real do que alfabetização para todos. Se, por exemplo, um

indivíduo é um contador de histórias, sua necessidade se relaciona mais com o desenvolvimento daquela habilidade. Se é um bailarino de *dabke* (uma dança árabe) ou um tocador de *tableh* (um instrumento musical), faria mais sentido desenvolver aquela habilidade. Digo isto porque os recursos são limitados. Aplicar nossos limitados recursos numa só forma de expressão e comunicação, por imposição, não pode ser visto como totalmente inócuo. Entretanto, é preciso reconquistar desesperadamente uma atitude pluralista, através da qual possamos voltar a respeitar formas radicalmente diferentes de viver, conhecer e expressar-se.

As pessoas precisam ter espaços e facilidades, incluindo recursos, para que tenham liberdade de escolha. Não é uma boa estratégia repetir a prática de educação em que somente uma opção é oferecida aos alunos. Soluções ou declarações universais vêm esmagando a diversidade numa velocidade acelerada. Precisamos tomar cuidado para não estender esta destruição ainda mais, em domínios novos, tal como a alfabetização. Já temos muita destruição causada pela educação e pelo desenvolvimento, durante as últimas décadas. Por isso, precisamos ser cuidadosos e críticos.

Posso afirmar que tive sorte em três coisas na minha vida: vivi uma boa parte da minha vida na era pré-desenvolvimento; um dos meus educadores mais importantes foi uma pessoa analfabeta; vivi a maior parte da minha vida sem um governo nacional. Essas três coisas me propiciaram uma visão de mundo que não se alcança por meio de instituições nem de profissionais. Tenho sorte porque tive que repensar constantemente os significados de palavras, porque tive que assumir responsabilidade pela maior parte das coisas de que precisávamos na comunidade. E também porque, freqüentemente, tive que me satisfazer com o que está disponível para todos: o outro, a natureza, o que a terra produz e também a capacidade de sentir, refletir, aprender e expressar-se. Considerome um afortunado, porque convivi com exemplos vivos de pessoas que adotaram uma maneira diferente de viver, seguindo uma lógica diferente, valores diferentes, pressupostos diferentes e convicções diferentes.

PROGRAMA INTEGRAÇÃO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FORMULADA PELOS TRABALHADORES*

Sonia Maria Rummert
Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação

INTRODUÇÃO

A educação de básica de jovens e adultos trabalhadores tem constituído, desde meados da década de 1990, objeto de interesse e diferentes iniciativas por parte de entidades representativas da classe trabalhadora no Brasil. De forma sintética, podemos afirmar que esse fato decorreu, predominantemente, de dois fatores complementares. O primeiro refere-se à forte presença da temática educacional nos discursos hegemônicos que vinculam, de forma direta, a educação e a elevação de escolaridade à superação das profundas desigualdades sociais, que constituem marca da estrutura socioeconômica do país. O segundo, decorrente do primeiro, localiza-se na política de formação profissional implementada pelo governo federal a partir de 1995, por meio do PLANFOR,[1] que possibilitou às entidades sindicais acesso a significativo volume de recursos financeiros oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para desenvolver ações no âmbito da educação dos

* Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa Educação básica, formação técnico-profissional e identidade de trabalhadores; o caso das Telecomunicações no Rio de Janeiro, realizada no período de março de 2002 a fevereiro de 2004, com o apoio do CNPq.

1. A sigla PLANFOR refere-se, indistintamente, nos documentos oficiais, tanto a Programa de Nacional de Formação Profissional quanto a Plano Nacional de Formação Profissional. O PLANFOR foi instituído pela resolução nº 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), está subordinado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e opera com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

trabalhadores.

A participação das entidades sindicais no PLANFOR, especialmente daquelas que se apresentam formalmente como combativas em relação ao capital, tem sido compreendida por muitos como uma prática questionável e perigosa, que desvirtua o caráter daquelas entidades, chegando mesmo a adquirir marcas de cooptação. Em contrapartida, há uma forte corrente que considera necessário e pertinente que elas, explorando o caráter contraditório do real, desenvolvam ações educativas voltadas para os interesses dos trabalhadores.

Avaliar os riscos e as potencialidades da participação das entidades sindicais no PLANFOR, entretanto, não constitui objetivo deste estudo, embora seja indiscutível a importância e a necessidade dessa análise para a compreensão das características e caminhos que vem assumindo o movimento sindical brasileiro, na atual fase de expansão e consolidação do capital, na qual se vivencia a hegemonia da lógica do mercado e da economia competitiva, o expressivo aumento do desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho.

Com base na reflexão acerca de alguns aspectos referentes a uma dessas experiências, pretendemos, neste artigo, apresentar os nexos entre concepções político-ideológicas e a formulação de propostas para a educação de jovens e adultos trabalhadores, destacando contribuições e impasses que tais iniciativas apresentam para essa modalidade de ensino, que deve ser compreendida, historicamente, no quadro socioeconômico do país, como uma educação de classe.[2]

O artigo analisa, assim, o Programa Integração, uma iniciativa educacional tomada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), sob responsabilidade direta de sua Secretaria Nacional de Formação (SNF). Este Programa, implementado no período de 2000 a 2002, foi desenvolvido em 11 estados brasileiros, por confederações e federações de 13 diferentes ramos produtivos, filiadas à CUT, visando propiciar aos trabalhadores formação profis-

2. Consideramos importante não incorrer no equívoco, hoje recorrente, que focaliza a problemática da educação de jovens e adultos apenas a partir das questões relativas, por exemplo, à raça, à etnia ou ao gênero, as quais, apesar de sua fundamental importância, não contemplam a essência da problemática dos alunos dessa modalidade de ensino, que reside, precisamente, no fato de serem, em expressiva maioria, oriundos da classe trabalhadora, para a qual a oferta de possibilidades de acesso e de permanência na escola é historicamente regulada pelos interesses do capital. Se hoje o ordenamento societário confere menos visibilidade à estrutura de classes de nossa sociedade, isso não pode ser tomado como superação dessa mesma estrutura. Ignorar tal fato concorre, de modo substantivo, para a afirmação dos interesses dominantes, que mais consolidam sua hegemonia quanto mais se afirma a fragmentação societária.

sional e elevação de escolaridade no nível do ensino fundamental ou médio.[3]

Entre as entidades envolvidas, destacamos a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Telecomunicações (FITTEL), que teve papel relevante na decisão de que o Programa contemplasse também o ensino médio, dado o grau de escolaridade da maioria dos trabalhadores do ramo da Telemática. Foi a FITTEL, ainda, que indicou como um dos executores do Programa o Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações do Rio de Janeiro (SINTTEL-RJ), para implementar o Programa Integração (de Elevação de Escolaridade e Qualificação Profissional Básica em Telemática). A escolha do SINTTEL-RJ decorreu, entre outros aspectos, do fato de que a entidade se envolve com a problemática educacional desde o ano de 1993, quando assumiu a direção do Colégio Graham Bell, que hoje oferece ensino médio e técnico em telecomunicações e informática.

No presente estudo abordaremos, especificamente, o Programa Integração – Ramo Telemática, implementado pelo SINTTEL-RJ. Para tanto, apresentaremos inicialmente breves considerações acerca do setor de telecomunicações no Brasil atual, e, a seguir, algumas referências à CUT, a fim de propiciar melhor compreensão do quadro em que se inscreve a iniciativa de oferta de elevação de escolaridade para os trabalhadores e de questões que essa prática suscitou.

BREVE ABORDAGEM DAS TELECOMUNICAÇÕES NO BRASIL ATUAL

A compreensão da problemática brasileira das telecomunicações deve situar-se no quadro de mudanças por que passa o setor em nível internacional, e que são condicionadas pelas transformações ocorridas no capitalismo mundial desde os anos de 1970. A tais mudanças, de caráter político-econômico, somam- se também, com importante significação, as de cunho científico-tecnológico, que provocaram a passagem do sistema operacional analógico para o digital e a introdução da fibra ótica.

Esse complexo quadro imprimiu às telecomunicações importância fundamental para a própria sustentabilidade da nova face globalizada do

3. Foram formadas, em 11 estados do país, 120 turmas de ensino fundamental e 57 turmas de ensino médio, cada uma com aproximadamente 30 alunos. A carga horária foi estabelecida em 816 horas para o ensino fundamental e em 1.030 para o ensino médio (Barbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 32).

capitalismo contemporâneo, ao mesmo tempo em que tornou o setor em negócio significativamente valorizado no mercado internacional. Tal processo alçou as telecomunicações, da posição de insumo aos demais setores, para a situação de setor de ponta da economia.[4] Podemos, assim, afirmar que as tecnologias de que se valem hoje as telecomunicações "produzem novos tipos de bens e são úteis para abrir novos espaços no mundo, 'encolhendo' dessa forma o globo e reorganizando o capitalismo de acordo com uma nova escala" (Jameson, 1999, p. 188).

É nesse quadro que o setor foi regulado, tendo sua organização e seu funcionamento ordenados de modo que garanta o atendimento aos interesses do capital, segundo as relações estabelecidas no quadro hegemônico internacional. Em decorrência, as telecomunicações foram significativamente atingidas pela racionalização e reestruturação do trabalho, tanto pelo baixo assalariamento como pelo trabalho terceirizado e precarizado. O setor também é hoje fortemente marcado pela hipertrofia do trabalho-morto. Todas essas manifestações se apresentam como dimensões orgânicas da lógica da racionalização dominante e resultaram em fortes impactos para a categoria dos trabalhadores em telecomunicações, em particular a partir dos anos de 1990.

A desestruturação que atingiu o movimento sindical dessa categoria e a própria instabilidade que passou a marcar a vida dos trabalhadores do ramo exemplificam, com clareza, o que Boaventura Santos denominou como o "fascismo da insegurança":

> [...] grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do trabalho que manifestam elevados níveis de ansiedade e insegurança quanto ao presente e ao futuro, de modo a fazer baixar o horizonte de expectativas e a criar a disponibilidade para suportar grandes encargos, de modo a obter reduções mínimas dos riscos e da insegurança. (*apud* Frigotto, 1999, p. 54)

Os aspectos mencionados são fundamentais para a compreensão da atuação da FITTEL e do SINTTELRJ no âmbito da educação dos trabalhadores da categoria. Essa compreensão também exige que se estabeleçam as necessárias relações com o quadro de transformações ocorridas, ao longo década de 1990, no movimento sindical, em particular no âmbito da CUT, à qual estão filiadas as entidades a que nos referimos.

4. Ver Almeida (1994), Dantas (1996) e Rodrigues (2002).

Para os fins deste artigo, basta mencionar o tensionamento interno entre a postura propositiva, que defende as teses do sindicalismo cidadão e participativo nas iniciativas implementadas pelo Estado, e a postura reativa, centrada nos pressupostos do sindicalismo classista.[5] Tais tensionamentos, associados ao processo de desarticulação vivenciado pelas entidades sindicais combativas, em decorrência da hegemonia do modelo neoliberal e de tudo que dela adveio – inclusive a incorporação de fundamentos de sua "cultura-ideologia" (Jameson, 1994) –, repercutiram, evidentemente, na formulação das propostas para a política de telecomunicações no país, nas formas de enfrentamento e/ou convivência com as mudanças efetivadas pelo Estado e, com a mesma intensidade, nas propostas formuladas e nas ações executadas pela CUT, pela FITTEL e pelo SINTTELRJ, no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores.

A privatização do setor das telecomunicações, em 1998, e sua quase total desnacionalização trouxeram contornos específicos para a composição da correlação de forças no âmbito da categoria. Um deles explicita-se no fato de que o embate entre a postura propositiva e a classista tornou-se menos acirrado do que em outros campos da CUT.[6] Além disso, destacase a grande transformação ocorrida no perfil da categoria, que sofreu significativa alteração quantitativa e qualitativa, como apontado anteriormente, em decorrência da grande redução dos postos de trabalho e do intenso e desordenado processo de precarização e terceirização, que rompeu os laços entre os trabalhadores e as entidades sindicais deles representativas.

A forma como o movimento sindical do ramo apreende o processo brevemente mencionado acima, e como se move em relação à educação nessa complexa realidade, é explicitada na justificativa formulada pelo Instituto de Telecomunicações do Rio de Janeiro (INTEL) (criado pelo SINTTEL-RJ), na Proposta de Qualificação Profissional na Área de Telecomunicações, apresentado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 1999 para obtenção de recursos do FAT. Depois de destacar o papel assumido pelas telecomunicações nas mudanças econômicas ocorridas no Brasil nos anos de 1990, é afirmado que "junto com a informática, esta área foi fundamental para a reestruturação produtiva nas empresas e para o processo de globalização da economia". A seguir, afirma-se que a rapidez das transformações,

5. Sobre a postura propositiva da CUT, ver Affonso (2001).A crítica a essa postura e os fundamentos da perspectiva classista estão claramente explicitados em Tumolo (2002).
6. Ver Rodrigues (2002).

entre as quais é realçado o processo de privatização, trouxe como uma das principais conseqüências "o temor do desemprego por parte dos trabalhadores. Pela extinção de sua função, ou mesmo pela sua desatualização frente às inovações tecnológicas". Continuando a justificativa, é apresentada adiante a argumentação norteadora de boa parte das ações voltadas para a educação de trabalhadores no ramo produtivo em destaque e também em muitos outros:

> Mas ao mesmo tempo que o fantasma do desemprego vem rondando nossos trabalhadores, pelos motivos citados acima, este é um setor em expansão e poderá empregar, ainda que não da forma tradicionalmente estabelecida, um número significativo de trabalhadores. [...] Apesar de termos uma posição crítica à idéia que se criou em torno da Qualificação Profissional como salvação para todos os males do trabalhador, não queremos nos eximir de apresentar propostas para um período extremamente difícil para os trabalhadores e, conseqüentemente, para os Sindicatos. (INTEL/ SINTTEL-RJ, 1999, p. 5)

Percebe-se, nos trechos citados, a dubiedade da argumentação que, ao mesmo tempo: destaca a positividade da globalização e da reestruturação produtiva e a importância do ramo para sua implementação, embora sejam conhecidos os efeitos perversos dos processos assinalados para a classe trabalhadora; aceita como inexorável a existência do trabalho terceirizado e precarizado ao acenar com as possibilidades da obtenção de renda "ainda que não da forma tradicionalmente estabelecida"; e, finalmente, apresenta as iniciativas de qualificação profissional como uma forma da entidade estar ao lado dos trabalhadores em fase tão adversa.

Não é objetivo do presente artigo analisar a complexidade do momento histórico vivido pela classe trabalhadora e por suas entidades representativas. Tampouco é possível, aqui, aprofundar os diferentes significados e as distintas intencionalidades das propostas apresentadas pela CUT e pelos sindicatos a ela filiados acerca da educação dos trabalhadores. Consideramos, entretanto, que o documento destacado anteriormente exemplifica, com propriedade, as dificuldades e os conflitos vivenciados pelos trabalhadores e por suas lideranças, quando, por opção ou por falta de perspectivas de curto e médio prazos, exercitam a tentativa de adaptação política e institucional a um modelo socioeconômico centrado na manutenção das bases estruturais do capitalismo, em sua atual fase de expansão.

Deve-se destacar ainda o fato de que, em seus documentos propositivos, a FITTEL, o SINTTEL-RJ e o INTEL apresentam densa reflexão sobre as

questões de caráter científico-tecnológico no âmbito das telecomunicações, sistematizada em diversos documentos por elas produzidos.[7] Nesse conjunto de documentos destaca-se a ênfase dada à importância da capacitação tecnológica do Brasil no campo das telecomunicações, o que implica, entre outros pontos: ampliação da produção interna, apoio à produção tecnológica nacional e política específica de geração de emprego.

Tais aspectos exigem, necessariamente, a canalização de esforços no sentido de dotar o país de maior quadro de trabalhadores qualificados para atender demandas a serem criadas, caso as propostas apresentadas pelas entidades sindicais viessem a ser acolhidas pelas políticas governamentais. Pode-se, assim, considerar que as iniciativas de educação dos trabalhadores no ramo das telecomunicações desenvolvidas por essas entidades sindicais devam concorrer, de modo significativo, para tal qualificação dos trabalhadores. Veremos, posteriormente, no caso específico do Programa Integração – Ramo Telemática, como tal processo se verificou.

O PROGRAMA INTEGRAÇÃO DA CUT COMO EXPRESSÃO DE CONTRADIÇÕES

A postura propositiva incorporada pela CUT no campo da qualificação profissional e da elevação de escolaridade dos trabalhadores só adquiriu efetiva materialidade em decorrência dos recursos disponibilizados pelo FAT para a implementação do PLANFOR. Não resultou, portanto, de um expressivo processo de compreensão, por parte das entidades cutistas, em particular, sobre a importância da problemática da educação básica,[8] em decorrência de seu papel essencial para a formação integral dos trabalhadores. Embora seja inegável o acúmulo que a CUT obteve, ao longo da década de 1980, em suas ações destinadas à formação sindical, o que conferiu às propostas de escolarização uma densidade teórico-metodológica inovadora, é necessário registrar o fato de que, anteriormente ao PLANFOR, os debates acerca da temática educacional, sobretudo os referentes à educação básica,[8] ficavam, no mais das vezes, circunscritos às entidades representativas dos profissionais da educação.

7. Também a CUT elaborou estudo sobre o setor, desenvolvido em convênio com a FINEP, contemplando ainda outros ramos produtivos (2000).
8. No que se refere aos estudos e às propostas relativas à formação profissional, ver Manfredi (2002, p. 249-267), que destaca o fato de que datam de 1992 a formação de grupos de trabalho e os documentos iniciais acerca da temática.

Apesar de decorrer de um desencadeador externo – o PLANFOR – que possibilitou à CUT o acesso a um montante significativo de recursos,[9] a proposição de ações na área da formação profissional promoveu maior envolvimento global da entidade nacional, e daquelas a ela filiadas, com os temas e problemas da educação, em particular com a educação de jovens e adultos, uma vez que, ao lado da formação profissional, se fazia presente a necessidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores.[10]

Nesse quadro, dois outros aspectos ainda merecem destaque. O primeiro refere-se ao fato de que, em muitos casos, a oferta de cursos representa um caminho para os sindicatos criarem novos laços com suas bases, uma vez que os anteriores foram comprometidos ou mesmo rompidos em decorrência da hegemonia do ideário neoliberal e do que dela adveio (como anteriormente mencionado), ou do próprio anacronismo de algumas de propostas e práticas. O segundo aspecto diz respeito ao volume de recursos destinados à CUT para o desenvolvimento das ações educativas, que, ao longo dos anos, supera, em muito, o orçamento anual das entidades sindicais, sobretudo num quadro de acentuado desemprego e conseqüente redução drástica de arrecadação. Tal aspecto mobilizou de forma significativa vários setores da CUT, que viram no FAT uma via de ampliação de recursos para o movimento sindical.

A esses aspectos faz-se necessário acrescentar a importância de compreendermos que as ações sempre explicitam a leitura que se faz da realidade, marcada, evidentemente, por uma opção política. A opção política de que tratamos aqui, propositiva no campo da educação dos trabalhadores, expressa também a prevalência do ideário partilhado pela corrente hegemônica no âmbito da CUT – a articulação sindical.

É no âmbito dessa corrente que se encontram as mais veementes defesas da importância das ações educativas destinadas aos trabalhadores desenvolvidas no interior do movimento sindical, tendo como parâmetro de argumentação um discurso que incorpora elementos do ideário liberal e neoliberal, relacionando, mesmo que de forma indireta, elevação de esco-

9. É importante ressaltar que, ao longo da vigência do PLANFOR, embora os valores tenham se alterado de modo significativo a cada ano, comparativamente, a CUT recebeu uma parcela pequena de recursos, em relação, por exemplo, ao recebido pelo Sistema S, e menos do que a Força Sindical. Tais recursos, entretanto, eram bastante expressivos para a entidade num período de ampla retração do emprego formal e, conseqüentemente, de redução de arrecadação pelas entidades sindicais.
10. A respeito do impacto que o PLANFOR representou para a CUT e demais centrais sindicais, ver, por exemplo, Manfredi (2002).

laridade e formação profissional com obtenção de emprego e melhoria das condições de vida (aqui compreendida como elevação de salário ou de ganhos de diferentes ordens), evidenciando-se a incorporação de crenças largamente difundidas, nas últimas décadas, fundadas na Teoria do Capital Humano, agora revisitada.

Não é demais citar, a título de exemplo, pequenos trechos de uma cartilha distribuída pelo Programa Integração da CUT, destinada aos trabalhadores, na qual se afirma, por exemplo: "Tem que investir na educação dos trabalhadores para eles acompanharem as mudanças que estão acontecendo nas fábricas e nas empresas. O governo precisa apoiar novas alternativas de desenvolvimento, oferecendo aos trabalhadores outras fontes de renda" (CUT/Integração, 2000, p. 2). Mais adiante, na mesma cartilha, diz-se: "com os programas de formação da CUT, os trabalhadores podem até conquistar o certificado de primeiro grau ou de segundo grau. Podem até entrar para a faculdade. Para a CUT, esse é um dos caminhos que pode ajudar o trabalhador brasileiro a se tornar um cidadão pleno e ter qualidade de vida melhor" (*idem*, p. 4).

Em contrapartida, a mesma cartilha alerta também para o fato de que a qualificação profissional pode ajudar muito ao trabalhador, "mas não garante o emprego de ninguém" (*idem*, p. 2). Entretanto, ao apontar novos caminhos, enfatiza possibilidades alternativas, apontando para a "produção em cooperativas e associações, e até empresas gerenciadas pelos próprios trabalhadores [...]. É a tal da 'economia solidária'" (*idem*, p. 3).

Em que pese a pertinência de diversas críticas a essas propostas, não podemos ignorar que se por um lado o PLANFOR é, "por excelência, uma espécie de baú de venda de ilusões face ao fascismo da insegurança" (Frigotto, 1999, p. 55), por outro, não podemos ignorar também que, na multiplicidade de iniciativas por ele geradas, encontramos formas de explicitação da categoria essencial do materialismo histórico: a contradição. Assim, foram forjadas, por iniciativa dos trabalhadores, como também reconhece o autor citado, significativas experiências de educação de trabalhadores como as do "projeto Integrar, sob a orientação dos Sindicatos dos Metalúrgicos, e outras iniciativas similares dos Sindicatos dos Bancários e das Telecomunicações" (*idem, ibidem*). É precisamente a partir da análise do Programa Integração – Ramo Telemática, realizado pelo SINTTEL-RJ, que se pode evidenciar as potencialidades dessas contradições.

OS EDUCANDOS DO INTEGRAÇÃO – RAMO TELEMÁTICA DO SINTTEL-RJ[11]

Os dados aqui apresentados, referentes ao Programa Integração – Ramo Telemática, do SINTTEL-RJ, foram obtidos a partir das informações fornecidas por 267 alunos, à época da matrícula, no preenchimento de cadastro elaborado pela CUT/PLANFOR/ MTE. Do total de cadastros analisados, apenas 44,2% (118) ofereciam informações acerca da ocupação/profissão. Desse conjunto, apenas 20,3% (55) eram oriundos da categoria dos trabalhadores em telecomunicações. Os demais eram vinculados a outros ramos ou sem qualquer qualificação específica. A pesquisa permitiu ainda, a partir de informações da Secretaria Nacional de Formação (SNF), identificar que esse perfil dos alunos não era típico apenas do Ramo Telemática, mas de todos os treze ramos produtivos para os quais o Programa foi planejado. Ou seja, os trabalhadores dos ramos produtivos cujas entidades de classe ofereceram o curso de elevação de escolaridade com qualificação profissional, representaram, em média, apenas 20% dos educandos atendidos.

Outra informação a destacar diz respeito ao fato de que dos 196 alunos que declararam sua situação no mercado de trabalho no momento da matrícula, apenas 63 (32,1%) eram empregados assalariados, com carteira assinada.

No que diz respeito à média de renda (própria e/ ou familiar), 71 alunos informaram que sua renda correspondia a uma faixa de R$100,00 a R$300,00 mensais. A renda de 77 alunos variava entre R$301,00 e R$500,00 mensais, e a de 60 correspondia à faixa de R$501,00 a R$800,00. Assim, do universo de respostas a esse item, 51% dos alunos (198) indicaram possuir renda igual ou menor que R$500,00.

Com relação à existência de vínculo com entidades sindicais, apenas 186 cadastros registravam respostas. Dessas, 142, ou seja, 76,3%, indicavam não haver qualquer tipo de vínculo sindical, enquanto 23,6% (44 respostas) informavam que os alunos desenvolviam algum tipo de militância sindical. Faz-se necessário, entretanto, explicitar o fato de que como militância era compreendido, no momento de preenchimento do cadastro, segundo informações da secretaria do Programa, desde o aluno que era um militante ativo

11. Informações sobre os egressos dos cursos oferecidos pela CUT com financiamento do FAT podem ser obtidas em CUT (2003).

até aquele que havia procurado o curso por indicação de conhecidos ou parentes envolvidos com o movimento sindical. De tais dados é possível depreender que nem mesmo os 23,6% que responderam positivamente ao item eram, efetivamente, envolvidos com o movimento sindical.[12]

Ao longo do acompanhamento do curso, foram aplicados outros instrumentos de pesquisa que forneceram informações acerca dos alunos. Uma delas diz respeito às motivações que os levaram a procurar o Programa. De um universo de 113 questionários aplicados ao final do ano de 2002, apenas cinco alunos indicaram ter procurado o Integração por ser o mesmo oferecido pela CUT. Verificamos, assim, que para os alunos do Programa Integração – Ramo Telemática do SINTTEL-RJ, o fato de o Programa ser oferecido por uma entidade sindical pouco significou na motivação por sua procura. Os fatores determinantes da escolha foram: a oportunidade de concluir em menor tempo o ensino médio (ao qual se referiram como segundo grau, do mesmo modo que a cartilha distribuída pelo Integração), com 43 respostas; a gratuidade – por vezes acrescida de referências ao vale-transporte e ao lanche – foi apontada por 37 alunos. As outras 28 respostas referiram-se, genericamente, ao desejo de ampliar os conhecimentos e ao fato de o curso se apresentar como uma ótima oportunidade para tanto.

Esse aspecto evidencia o fato de que, ao aceitar alunos indistintamente, por entender que havia um trabalho importante a ser realizado – elevar a escolaridade de trabalhadores a partir de uma proposta diversa das ofertadas pelas redes de ensino, independentemente de sua origem ou vinculação profissional – e também de modo a não perder os recursos do FAT destinados à realização do projeto, a CUT deixou de operar a partir de seus eixos estruturantes: os ramos profissionais organizados em sindicatos, federações e confederações, para atuar como rede de ensino, aberta indistintamente à população com baixa escolaridade.

Dos dados expostos anteriormente, outro aspecto se destaca: o fato de que o curso ser promovido por uma entidade sindical filiada à CUT não representou fator de mobilização ou atrativo suficiente para os trabalhadores. Tal constatação aponta para a necessidade de questionar o atual alcance da CUT e, em particular, no caso aqui analisado, do SINTTEL-RJ, no sentido de atingir e mobilizar efetivamente as frações da classe trabalhadora às quais o Programa se destinava especificamente. No caso das telecomunicações,

12. Para maior detalhamento dos dados indicados, ver Silva (2004).

chama a atenção a pouca participação de trabalhadores da categoria no universo de alunos matriculados, embora o ramo ainda conte com significativo contingente de trabalhadores, no Rio de Janeiro, que não possuem certificação de ensino médio (o que se tornará indispensável, em curto prazo, no estado, mesmo para o trabalho em empresas terceirizadas e empreiteiras).

Essa ausência de trabalhadores da área, pelo que foi identificado na pesquisa, pode ser explicada por dois motivos básicos: o primeiro diz respeito ao fato de que os canais de comunicação entre a entidade e sua base, na atual conjuntura, não são suficientes ou satisfatórios e não estão estruturados de modo a fazer frente à descaracterização e pulverização da categoria, advindas do processo de privatização do setor, fato reconhecido pelos próprios dirigentes sindicais em depoimentos a nós concedidos. O segundo decorre das próprias condições de trabalho da categoria, que muitas vezes não dispõe de condições para freqüentar o ensino noturno, tanto pela sobrecarga de trabalho quanto por residir em locais distantes daquele em que o curso foi oferecido.

AVANÇOS E LIMITES NO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO[13]

O Programa Integração oferece significativas contribuições teórico-metodológicas à educação de jovens e adultos trabalhadores. Tais contribuições, embora ainda careçam, por parte de seus formuladores e executores, de maior aprofundamento teórico, bem como de mais acurada análise crítica tanto do processo como dos resultados obtidos, trazem, na abordagem inovadora, importantes elementos, cujos fundamentos podem ser incorporados a um estatuto teórico-metodológico próprio para essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, sua implementação trouxe à tona a fecundidade de reflexões e experiências do movimento cutista no campo da formação sindical, que inspiraram, em parte, as propostas pedagógicas apresentadas.

Deve-se destacar, inicialmente, a matriz curricular do Integração, que, rompendo com a lógica do ordenamento disciplinar, objetivou propiciar aos educandos um percurso formativo centrado nas "relações e inter-relações com a vida concreta dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogan-

13. Na impossibilidade de descrevermos a proposta pedagógica do Programa Integração, remetemos os leitores aos trabalhos de Barbara, Miyashiro e Garcia (2004) e Manfredi (2002).

do com conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos" (Barbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 35). Segundo seus formuladores, em decorrência da perspectiva teórico-metodológica em que se fundamentou, a abrangência nacional do Programa constitui fator de enriquecimento pedagógico, visto que as ricas e diversificadas experiências socioculturais de educandos e educadores foram consideradas como parte integrante do conjunto de elementos formativos no permanente processo de construção curricular.

Dois pontos de referência se destacam na elaboração do currículo. O primeiro refere-se ao fato de que a proposta tomou, como eixo fundamental, o trabalho, compreendido como processo histórico de transformação da natureza e dos próprios homens, os quais, em sociedade, criam, por múltiplas formas de sociabilidade, os diferentes modos de produção e compreensão da existência. A partir dessa perspectiva, foram focalizadas, em sua complexidade, as características assumidas pelo trabalho nas sociedades capitalistas, ressaltando-se que estas, frutos de processo histórico, são passíveis de transformações decorrentes do agir humano.

O segundo ponto parte da compreensão de que o "conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem" (*idem*, p. 39). Assim sendo, sua apropriação e produção não decorrem da incorporação mecânica de conteúdos, apartados dos processos sócio-históricos em que são produzidos. Visando propiciar as condições pedagógicas necessárias à efetiva apropriação e produção do conhecimento pelos alunos, compreendidos como sujeitos ativos no processo pedagógico, a proposta curricular foi organizada em quatro grandes áreas estruturadas a partir da centralidade do trabalho, objetivando estabelecer uma estreita relação com o real e, como decorrência, com as diferentes experiências de vida dos alunos. Assim, as áreas constituíram os elementos ordenadores das atividades pedagógicas e da organização dos materiais de apoio pedagógico aos alunos e professores, norteando os processos formativos.

Cada uma das áreas pretendeu contemplar objetivos específicos:

a) Comunicação, Cultura & Sociedade "teve como objetivo estratégico possibilitar a apropriação do conceito de Sujeito nas suas dimensões individual e coletiva, considerando sujeito como produtor de bens, de cultura e de conhecimento" (Barbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 58);

b) em Conhecimento & Tecnologia foram privilegiadas as "relações entre os temas: trabalho e técnica, sociedade e tecnologia, saberes e ciência, cultura e tecnologia, objetivando promover a reflexão sobre as conseqüências desse processo na vida" (p. 84);

c) a área Sujeito, Natureza & Desenvolvimento apresentou como objetivo geral "a discussão sobre as relações entre Trabalho, Cultura e Sociedade" (p. 105);

d) em Gestão, & Alternativas de Trabalho e Renda, um dos "propósitos foi promover a reflexão sobre a distinção entre desenvolvimento social e crescimento econômico" (p. 140), propondo, também, "uma análise crítica das formas de empreendimentos solidários existentes, suas possibilidades e limites" (*ibidem*).

Tomando como referência as necessidades geradas pela nova estrutura curricular, desvinculada da tradicional organização dos conteúdos escolares, o Programa Integração trouxe a proposta da unidocência, a qual, também segundo seus formuladores, não desconsiderava as especificidades das diferentes áreas do conhecimento, nem tampouco desqualificava a formação original dos educadores – todos com formação em nível superior. Para o Programa, a unidocência deveria ser compreendida como "uma possibilidade de nos desafiarmos para uma prática pedagógica integral" (*idem*, p. 36), como expressão da combinação dos conhecimentos trazidos pelos educadores, a serem articulados com a concretude da vida societária, "pressupondo as trocas e construção coletiva de conhecimento durante todo o percurso formativo para apropriação da síntese dos conhecimentos historicamente acumulados e a reelaboração de novos conhecimentos" (*idem*, *ibidem*).

No caso específico do Integração do SINTTELRJ, ocorreram adaptações à proposta original, formuladas a partir das vivências dos educandos e educadores e, em particular, das dificuldades enfrentadas para realizar, na prática, a concepção originalmente apresentada pela Secretaria Nacional de Formação da CUT. Tais adaptações centraram-se nos seguintes pontos: a) a elaboração de material didático próprio, complementar ao fornecido pela CUT, embora seguindo a mesma linha; b) o reordenamento de conteúdos, buscando estabelecer uma relação entre as quatro grandes áreas originais e as tradicionais áreas de conhecimento: ciências humanas, ciências exatas e ciências da natureza; foram incluídos, assim, conteúdos referentes à filosofia,

à química, à linguagem, bem como informática educativa e conteúdos específicos do ramo da Telemática; c) finalmente, a proposta da unidocência, alterada desde a constituição do corpo docente, que, ao contrário do originalmente proposto (três educadores por núcleo, preferencialmente de áreas distintas), foi inicialmente composto por onze educadores de diferentes áreas de formação.[14] Desse modo, embora o SINTTEL-RJ tenha mantido, basicamente, a estrutura curricular original, ocorreu uma apropriação diferenciada de algumas das diretrizes nacionais do Programa formuladas pela SNF, do que decorreram distanciamentos e divergências entre as instâncias sindicais.

Consideramos importante valer-nos das reflexões apresentadas na sistematização elaborada pela coordenação do Integração do SINTTEL-RJ, para compreender as dificuldades enfrentadas pela equipe:

> Percebemos na prática o desafio e as dificuldades de fazer parte de um programa que exige uma atividade docente para a qual o trabalhador em educação não foi formado. Como dar conta da transdisciplinaridade? Como integrar os diferentes conhecimentos sem nunca ter experimentado isso? [...] A implementação da metodologia proposta instigava parte da equipe a desejar a ousadia, outra parte fincava posição em concepções e práticas já experimentadas e talvez mais "cômodas" e mais "seguras". Esse embate, nem sempre fraterno, nos levou a redimensionar a ação pedagógica com todos os seus limites e possibilidades. (Barros, Aguiar & Rodrigues, 2003, p. 42)

Segundo entrevistas realizadas com seis professores que atuaram no SINTTEL-RJ, o planejamento original partiu, em certa medida, de uma visão idealizada tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, era suposto que os alunos que procurariam o curso seriam trabalhadores vinculados aos diferentes ramos produtivos e ligados aos sindicatos, fatores que concorreriam para um razoável patamar comum, tanto no domínio mínimo de conhecimentos necessários aos campos profissionais quanto nas identidades políticas com relação ao ideário da CUT, o que, como já destacamos, não se verificou.

Do mesmo modo, esperava-se dos professores que se apresentaram para atuar no Programa uma identidade político-ideológica que, o mais das vezes, não possuíam. Tais fatores não constituíram impedimento para realização da proposta, sobretudo pelo processo de formação continuada proposto pela

14. Quatro professores de ciências sociais e humanas, um da área de códigos e linguagens, três de ciências da natureza e matemática, e três profissionais de telecomunicações.

CUT e implementado pelo SINTTEL-RJ, mas exigiram um diálogo efetivo com a realidade e com as condições objetivas de trabalho, e o enfrentamento de embates de diferentes ordens: entre os coordenadores, a equipe pedagógica e professores; com a coordenação nacional; e com alguns alunos que afirmavam não ter procurado o curso para "discutir política".

Por outro lado, dos oito professores que responderam o questionário aplicado pela equipe de pesquisa, sete demonstraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, a proposta pedagógica se apresentou estimulante e foi, genericamente, acolhida de modo bastante positivo. No mesmo questionário, cinco professores declaram que uma grande dificuldade enfrentada por eles para a realização da proposta decorria da própria formação e das práticas vivenciadas nas escolas tradicionais.

Considerando-se a complexidade da proposta teórico-metodológica, bem como a expectativa de posicionamento político dos docentes, podemos afirmar que, no que tange especificamente à formação dos professores, verificou-se que, pelo menos para o conjunto de docentes que atuaram no SINTTEL-RJ, essa formação não foi considerada suficiente. No questionário mencionado, quatro professores declaram ser necessário maior tempo dedicado à formação, dado o caráter inovador da proposta. Nas entrevistas realizadas, também a questão do tempo foi apontada como um problema a ser enfrentado, muitas vezes sem êxito. A formação inicial restringiu-se a três dias de trabalho em São Paulo, complementada com reuniões conduzidas pela equipe pedagógica do Sindicato no Rio de Janeiro, e por outros encontros promovidos pela CUT, dos quais a maior parte dos professores não pôde participar em decorrência de outros compromissos de trabalho. Os professores incorporados posteriormente, em substituição aos que se afastaram, contaram apenas com a formação continuada, ao longo do processo.

Entretanto, o material produzido pela SNF para a formação dos professores – *Cadernos de orientação metodológica e Coletâneas de textos-subsídios para o educador* – foi por eles considerado bastante rico, oferecendo aportes teóricos necessários para uma atuação mais afinada com os objetivos do Programa (e da CUT) e propiciando possibilidades de reflexão sobre numerosas questões de caráter socioeconômico. O decorrer do curso, entretanto, demandou um tipo de envolvimento que, associado às outras ativi-

dades profissionais dos professores, não permitiu o necessário aprofundamento dos estudos. Recai-se, nesse caso, na situação que caracteriza, no mais das vezes, o trabalho docente: falta de condições de trabalho compatíveis com as expectativas e demandas das propostas pedagógicas. De todo modo, é importante frisar que a participação ativa na experiência inovadora do Programa Integração constituiu, em si, um permanente e fecundo processo de formação, que propiciou aos professores significativo avanço em relação à formação anterior. Uma das professoras de linguagem, findo o processo, afirmou sentir-se "mais preparada e confiante para lidar com novas experiências"; e que a experiência permitiu-lhe superar tanto o "medo de ousar como educadora", quanto "muitos conceitos e verdades absolutas de [sua] profissão".

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores referiu-se à questão da unidocência. Consideraram que, embora anunciada e defendida pela SNF como o coroamento de uma longa reflexão sobre a prática docente, o conteúdo da proposta não estava suficientemente claro, mesmo para a CUT. Consideraram- na rica e desafiadora, tendo, efetivamente, mobilizado os professores, mas sua formulação carecia, ainda, de aprofundamento teórico, como também de melhores processos de partilha de seus fundamentos com todo o conjunto da equipe executora.

Diante das questões suscitadas acerca da unidocência, bem como das soluções alternativas que a equipe do Rio de Janeiro buscou encontrar, consideramos que a proposta apresentada pela SNF é uma questão a ser ainda efetivamente enfrentada, de modo a serem compreendidos plenamente seus pressupostos e sua real viabilidade. Para tanto, faz-se necessário tomar como princípio que a educação dos trabalhadores não pode abrigar simplificações ou aligeiramentos. Devese, também, aprofundar, por exemplo, os estudos acerca dos conceitos de disciplinaridade e de transdisciplinaridade, sem o que o reordenamento das tarefas pedagógicas, carente de sustentação teórica, perde as potencialidades de criação e autonomia. Consideramos que o domínio das questões inerentes à transdisciplinaridade é que poderá propiciar a avaliação plena da proposta da unidocência, uma vez que, ao pretender uma abordagem pedagógica que representasse uma ruptura com os padrões escolares, o Programa Integração não considerou suficientemente o fato de que a abordagem transdisciplinar não nega a disciplinaridade, mas, ao contrário, parte dela para formular novas análises e sínteses.

Ademais, as especificidades das áreas de conhecimento não podem ser ignoradas, sob pena de que a perspectiva de superação da estrutura disciplinar transforme-se, mesmo que de forma involuntária, em uma proposta de atuação docente ancorada na idéia de polivalência, da qual irá decorrer uma ação educativa de caráter superficial. Acreditamos que, para se concretizar de forma plena a proposta aqui analisada, faz-se necessário compreender que a ruptura da lógica disciplinar se dá a partir da abordagem dos diferentes conhecimentos como partes integrantes e integradas de um todo que se expressa na própria vida societária, a qual, para ser apreendida em sua complexidade, exige a construção coletiva do conhecimento a partir das diferentes e específicas contribuições de cada um.

Tal perspectiva poderia dar origem a um processo de prática coletiva da docência, em certa medida anunciada pelo SINTTEL-RJ ao propor aulas em parceria, nas quais professores, articulando seus conhecimentos de referência, abordavam uma temática comum. No caso analisado, as maiores dificuldades para a ruptura com os limites da formação original foram verificadas pelos professores da área de ciências exatas, conforme explicitado nas entrevistas e questionários. Chama a atenção, também, o fato de que 22 alunos (dos 113 que responderam o questionário referido), ao serem indagados sobre aspectos negativos do curso ou o que consideravam necessário mudar no mesmo, mencionaram a necessidade de mais aulas na área das ciências exatas, com ênfase destacada na matemática. Entretanto, os próprios professores dessa área consideram que o caminho apontado pelo Integração pode ser explorado, com resultados positivos, a partir de um suporte teórico-metodológico mais consistente, que consideram ser necessário ainda construir.

Podemos considerar pertinente o que afirma a SNF:

> O estudo da Matemática, no seu viés tradicional, já se mostrou ineficiente e impróprio na medida em que se restringe aos limites da repetição, levando a um aprendizado mecânico. Os educandos, assim como os educadores, trazem repertórios da linguagem matemática, mais ou menos sistematizados, que em diversas situações são utilizados para a solução de problemas do cotidiano. (CUT, 2001, p. 47)

Do apreendido a partir das declarações de educadores e educandos do Programa Integração realizado pelo SINTTEL-RJ, destaca-se o fato de que há um desafio a ser enfrentado e que se coloca, potencialmente, para todos,

como uma possibilidade de "superar as barreiras do pensamento tradicional, que prevalece na educação, e promover mudanças", conforme afirmou, em resposta ao questionário, um professor de física, membro da equipe do SINTTEL-RJ. Na mesma direção se destaca o depoimento de outro professor, vinculado à formação profissional em Telemática, que afirmou ter aprendido, ao longo do processo formativo vivenciado no Integração, "que o planejamento articulado das diversas disciplinas é possível" e que pôde desvencilhar-se, em sua prática docente, de "alguns paradigmas que carregava devido à formação tecnológica". A positividade da proposta é também destacada por uma professora que valorizou muito a "oportunidade de tratar a matemática de uma maneira mais significativa, dirigida para a realidade e as necessidades dos educandos".

Um ponto que não pode deixar de ser destacado refere-se à avaliação dos alunos do Programa Integração – Ramo Telemática do Rio de Janeiro, feita pelos professores. Consideram eles que, comparativamente aos de outros cursos, em particular das redes públicas, os alunos do Programa destacaram-se de forma significativa no que concerne à construção de autonomia intelectual, ao amadurecimento afetivo e cognitivo e à postura ao mesmo tempo crítica e curiosa frente ao conhecimento. Outro ponto ressaltado, não só pelos professores do núcleo do SINTTELRJ, mas por todos os participantes do Seminário de Avaliação, ocorrido em dezembro de 2002, diz respeito à alteração qualitativa verificada na autonomia no âmbito da linguagem escrita e oral, que chegou a ser considerada, unanimemente, "fantástica".

Do mesmo modo, os alunos entrevistados declararam que a participação no Programa Integração foi decisiva para o desenvolvimento de nova postura frente às suas possibilidades de aprendizagem e ao conhecimento. Tomando a escola já conhecida como parâmetro de qualidade e estabelecendo comparações entre o vivenciado no Integração e as experiências anteriores, houve unanimidade quanto ao fato de que o curso, entre outras coisas, despertou-lhes o interesse e o desejo de prosseguir nos estudos, propiciando o resgate da autoconfiança, bem como a construção do sentimento de cidadania.

Consideramos que as alterações efetivamente verificadas[15] nos planos cognitivo e afetivo, com base na experiência vivenciada pelos educandos e

15. Esta afirmação está fundamentada na análise das seguintes fontes: entrevistas concedidas pelos professores; questionários respondidos pelos alunos; entrevistas realizadas com 11 alunos e 237 Livros da vida, instrumento elaborado pelo SINTTELRJ para sistematização das experiências, auto-avaliação e avaliação do Programa pelos alunos.

também pelos educadores no Programa Integração, decorreram, sobretudo, dos princípios norteadores da proposta pedagógica. Entre eles, destacamos quatro aspectos. O primeiro refere-se à valorização dos conhecimentos acumulados pelos educandos ao longo de seus percursos formativos e tomados como ponto de partida do trabalho pedagógico. O segundo ponto a ser ressaltado consiste na compreensão de que as especificidades e diversidades dos educandos (faixa etária, escolaridade anterior, gênero, raça, etnia) não constituem entraves à vivência educativa, sendo, ao contrário, potenciadoras de trocas solidárias e do entendimento das diferenças como expressões da riqueza cultural que caracteriza a classe trabalhadora. Em terceiro lugar, a ênfase na construção coletiva e participativa do conhecimento, em oposição à lógica individualista e competitiva que marca, hoje, as práticas sociais, inclusive as de caráter escolar. Finalmente, a importante compreensão de que os jovens e adultos trabalhadores que buscam complementar sua escolaridade básica são capazes, desde que vivenciando experiências pedagógicas adequadas, de compreender textos produzidos por qualquer autor, do mesmo modo que podem, eles mesmos, exercer a condição de autoria. Essa perspectiva possibilitou tanto o contato dos alunos com autores como Antonio Candido, Émile Zola, Florestan Fernandes, Juan Bordenave e Wolfgang Haug, entre outros, quanto a incorporação de textos produzidos pelos educandos no conjunto de fichas geradoras de debate que subsidiou o trabalho em cada uma das quatro áreas a partir das quais se estruturou o currículo.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo a Secretaria Nacional de Formação da CUT, a educação profissional não deve ser compreendida "como o domínio de uma ou mais técnicas, que têm como objetivo apenas satisfazer interesses práticos imediatos, mas como aumento da satisfação das múltiplas necessidades do ser humano e compreensão de que a informação em si não se configura em conhecimento" (CUT, 2001, p. 38). Conforme esta perspectiva, a organização curricular do Programa Integração pretendeu contemplar as questões relativas à educação profissional a partir da centralidade do trabalho, como já exposto, focalizando o tema nas quatro áreas em que foi organizado.

Não podemos ignorar o fato de que, uma vez inscrito na tarefa de elevar a escolaridade básica dos trabalhadores, o Integração, coerente com a visão de educação formalmente defendida pela CUT, não poderia deixar de

tentar contemplar todas as dimensões da formação humana, deixando de priorizar, assim, as imposições do mercado. Nesse sentido, a proposta, em certa medida, subverteu a lógica do PLANFOR, uma vez que, segundo seus documentos, a CUT não visou oferecer formações focalizadas, de modo estrito, em demandas de caráter imediato e muitas vezes desprovidas de qualquer conteúdo efetivamente comprometido com a qualificação para o exercício profissional, características predominantes nos muitos cursos oferecidos por diferentes entidades com recursos do FAT.

Em contrapartida, tanto os dirigentes da CUT quanto os formuladores e executores do Programa não desconheciam o fato de que a proposta não possuía, em si, nem a perspectiva de gerar empregos, nem de possibilitar aos educandos o ingresso no mercado de trabalho, nos diferentes ramos. Daí, certamente, adveio a ênfase na área Gestão & Alternativas de Trabalho e Renda, que, simultaneamente, oferecia ao Programa um desenho compatível com as exigências do MTE e atendia, supostamente, às necessidades dos alunos de proverem, por meio de diferentes atividades, sua subsistência.

No que diz respeito à formação profissional, a CUT considera que deve estar incorporada ao que denomina educação integral, que se amplia para

> [...] incluir a elevação de escolaridade, a educação para o exercício da cidadania, a totalidade das dimensões que constituem a vida do trabalhador (econômica, social, cultural, política, subjetiva) e a proposta de lutar por políticas de emprego e por um modelo de desenvolvimento baseado na economia solidária e sustentável. (CUT, 2003, p. 140)

Além disso, a CUT também enfatiza, no mesmo documento, que a formação profissional, enquanto "elemento de acesso ao mercado de trabalho formal e como potenciador e promotor do trabalho e renda coletivos e autogestionários, é um instrumento fundamental para um trabalho decente e um desenvolvimento sustentável e solidário com qualidade de vida" (*idem*, p. 41).

Consideramos que, na realidade, a CUT, ao assumir o papel de executora de uma política pública marcada pela lógica que subtrai aos trabalhadores os direitos sociais conquistados, e mesmo o direito ao trabalho alienado, como é próprio do modo de produção capitalista, move-se num árduo terreno de incertezas que marca, inevitavelmente, suas propostas e ações. É nesse quadro que se localiza o Programa Integração e, nele, os objetivos específicos da educação profissional que se propõe oferecer aos trabalhadores.

Especificamente no caso do Programa Integração do SINTTEL-RJ, que ofereceu aos alunos a proposta de realização de um curso de elevação de escolaridade com qualificação básica em Telemática, verificou-se a tentativa de propiciar qualificação mínima em atividades referentes ao ramo produtivo, inclusive com a incorporação de professores da área, como já assinalado.

A Coordenação do Programa, no SINTTEL-RJ, reconhece, por um lado, que a formação profissional foi efetivamente prejudicada pela falta de recursos materiais; mas, por outro, considera que, no curso, não seria possível avançar mais, devido ao pouco tempo disponível. Essa constatação evidencia que, no caso da formação profissional, o SINTTEL-RJ não pode propiciar aos jovens e adultos trabalhadores, mesmo com as restrições inerentes ao tipo de curso oferecido, uma base de conhecimentos compatível com os avanços tecnológicos do ramo produtivo em que se inscreve e para o qual apresenta propostas de alto nível científico-tecnológico. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas do Programa:

> O que queremos [no SINTTEL-RJ] é que nossos cursos se apresentem de tal forma ao trabalhador que, ao seu final, ele possa ter apreendido como trabalhar com cada uma das técnicas/tecnologias das mais diversas funções dos cursos oferecidos, mas também compreenda como essa função veio se transformando ao longo do tempo e por que razões; além de conhecer um pouco mais da história do próprio setor de Telecomunicações. (Rodrigues, 1999, p. 23)

No documento de sistematização elaborado pela Coordenação, *Construindo caminhos na educação do trabalhador*: a experiência do Integração-RJ (Barros, Aguiar & Rodrigues, 2003), a mesma questão é mencionada. Inicialmente, convergindo com visão anunciada pela CUT, é afirmado que a formação profissional foi tratada como uma das dimensões da educação integral e que, nesse sentido, "podemos dizer que avançamos, enfrentando, inclusive, uma leitura inicial, por parte dos alunos, que vislumbrava a qualificação profissional como uma solução individual para o emprego" (*idem*, p. 42).

As autoras, entretanto, não deixam de se referir aos problemas vivenciados, desde a existência de um único laboratório de informática para atender a mais de 200 alunos, o que dificultou a execução dos trabalhos, até as dúvidas que permaneceram quanto ao tratamento dado à questão. Refletindo sobre

a formação profissional, destacam ser necessário, em outras experiências, "reconhecê-la com algumas especificidades que demandam dedicação, pesquisa e tempo diferenciados, que devem ser considerados numa concepção de educação que se pretenda integral" (*idem*, p. 38).

Podemos, assim, depreender que um dos objetivos anunciados pela coordenadora pedagógica, a partir do qual o SINTTEL-RJ, no conjunto de suas ações, pretendia que o trabalhador pudesse aprender como trabalhar com cada uma das técnicas/tecnologias, não pôde ser alcançado nesse caso. Na realidade, por um conjunto de limites, o Programa Integração – Ramo Telemática-RJ não qualificou, efetivamente, os alunos para a atuação profissional coadunada com as transformações tecnológicas do campo das telecomunicações e fartamente apontadas nos documentos elaborados pelas entidades sindicais.

Embora nas respostas de 86% dos questionários aplicados, bem como nas entrevistas realizadas, os alunos tenham avaliado de forma extremamente positiva o curso como um todo, houve unanimidade quanto ao fato de registrarem como problema a pouca ênfase na formação profissional. Destaca-se, assim, que embora os educandos tenham compreendido, com base nas reflexões suscitadas ao longo do curso, que a formação profissional não se apresenta como solução individual para o desemprego, também não deixam de demandar um conjunto de conhecimentos específicos que lhes possibilite buscar alguma forma de inserção no mercado, mesmo dominando as condições cognitivas e afetivas básicas para criticá-lo e identificar os inúmeros limites que lhes são inerentes.

CONCLUSÃO

Abordamos, neste trabalho, aspectos relevantes do Programa Integração, por considerá-lo uma contribuição bastante significativa para a reflexão sobre a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Não se trata de indicar elementos de caráter teórico ou procedimentos didáticos que possam ser apropriados de forma isolada ou acrítica, mas de ressaltar a importância e a necessidade de que sejam aprofundados estudos sobre uma proposta que, se por um lado apresenta limites a serem superados, por outro abriga múltiplas possibilidades de avanço para a educação comprometida, de modo efetivo,

com as necessidades dos trabalhadores.

O Programa Integração, independentemente das dificuldades encontradas para sua implementação, da fragilidade de algumas formulações, e também do fato de decorrer de uma iniciativa do movimento sindical por muitos considerada imprópria, constituiu, sem dúvida, um trabalho que não pode ser ignorado. Podemos assim afirmar que, no rico espaço das contradições inerentes aos fatos sociais, o movimento sindical e a CUT em particular, a partir de uma questionável política de formação profissional implementada pelo Estado, propôs e concretizou um conjunto de ações educativas – especificamente as voltadas para a elevação da escolaridade básica – a partir do qual se qualificou com um aprofundamento teórico e com uma ampliação de interlocutores não verificados, até então, no âmbito do novo sindicalismo.

Podemos considerar que as ações das entidades sindicais aqui abordadas representam uma resposta possível às necessidades postas pela atual crise vivida no mundo do trabalho, a qual exige novos caminhos de vinculação entre o movimento sindical e suas bases, num quadro crescente de desemprego e de precarização das condições de trabalho. Nesse processo coloca-se em discussão os efetivos compromissos do movimento sindical combativo – em particular da corrente hoje hegemônica em seu campo – com os princípios que foram anunciados e assumidos formalmente no advento do novo sindicalismo. Questões de tal ordem, entretanto, não desqualificam as contribuições que as entidades representativas dos trabalhadores nos oferecem acerca de sua própria educação.

Assim, podemos concluir valendo-nos das palavras de uma professora que fez parte da equipe do SINTTEL-RJ. Ao lhe perguntamos sobre o que sugeria para o Programa Integração, declarou: "Eu sugiro que essa experiência seja divulgada, rediscutida e aprimorada, para que um dia se torne uma referência de reflexão nas novas políticas educacionais".

SONIA MARIA RUMMERT, doutora em ciências humanas – educação pela PUC-Rio, é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena atualmente o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE) e o Curso de Especialização em Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores. Publicações mais

recentes: *Educação e identidade dos trabalhadores*: as concepções do capital e do trabalho (São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000); A hegemonia capitalista e a comunicação de massa (*Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº 5, maio de 2002, p. 63-94); Jovens e adultos trabalhadores e a escola, a riqueza de uma relação a construir. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 117-130); *Aspirações, interesses e identidade dos trabalhadores*: elementos essenciais à construção da hegemonia (2004, disponível em: <www.uff. br/trabalhonecessario>). Organizadora da Coleção Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, lançada em abril de 2004 pela DP&A. Com apoio do CNPq, desenvolve o projeto de pesquisa Educação básica e profissional de trabalhadores. Políticas públicas e ações do estado, do trabalho e do capital.

E-mail: rummert@ alternex.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Cláudia, (2001). *A CUT conselheira*: tripartismo e formação profissional. Concepções e práticas sindicais nos anos 90. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ALMEIDA, Márcio Wholers, (1994). *Reestruturação, internacionalização e mudanças institucionais das telecomunicações:* lições das experiências internacionais para o caso brasileiro. Tese de doutorado. Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas.

BARBARA, M., MIYASHIRO, R., GARCIA, S., (2004). *Experiência de educação integral da CUT.* Práticas em construção. Rio de Janeiro: DP&A.

BARROS, Ruth Nazaré, AGUIAR, Lucília, RODRIGUES, Maria Cristina, (2003). *Construindo caminhos na educação do trabalhador*: a experiência do Integração/RJ. Rio de Janeiro: SINTTEL-RJ.

CUT – Central Única dos Trabalhadores, (2001). *Bases do projeto político pedagógico do programa de educação profissional.* São Paulo: CUT, Secretaria Nacional de Formação – SNF.

_____, (2003). *A intervenção da CUT nas políticas públicas de geração de trabalho, emprego, renda e educação dos trabalhadores:* avaliação, resultados e ampliação de perspectivas. São Paulo: CUT/UNITRABALHO.

CUT/FINEP, (2000). *Reestruturação produtiva, política industrial e contratação coletiva nos anos 90.* As propostas dos trabalhadores. Caderno Síntese 1ª fase: Telecomunicações, 1999; Caderno Síntese 2ª fase: Telecomunicações.

CUT/Integração, (2000). *E agora José?* Entenda o problema do desemprego no Brasil e as soluções para resolvê-lo. São Paulo: CUT.

DANTAS, Marcos, (1996). *A lógica do capital da informação.* Rio de Janeiro: Contraponto.

FITTEL – Federação Interestadual dos Trabalhadores em Telecomunicações, (1996). *Caderno de Resoluções do VI CONTEL*. Rio de Janeiro: FITTEL.

FRIGOTTO, Gaudêncio, (1999). Crise do trabalho, formação profissional e reforma do ensino. Em busca da EPSJV pública e estratégica. *Caderno de Debates*, Seminário de 13 a 15 de dezembro de 1999, Rio de Janeiro: FIOCRUZ / EPSJV, p. 45-60, dez.

INTEL – Instituto de Telecomunicações/SINTTEL-RJ – Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações do Rio de Janeiro, (1999). *Proposta de qualificação profissional na área de telecomunicações*. Rio de Janeiro: INTEL.

JAMESON, Fredric, (1999). Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. *In*: WOOD, Ellen, FOSTER, John (orgs.). Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 187-195.

_____, (1994). *Espaço e imagem*. Teorias do pós-modernismo e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

MANFREDI, Silvia, (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

RODRIGUES, Maria Cristina de Paulo, (1999). Os sindicatos e a educação dos trabalhadores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, p. 22-25, out.-nov.-dez.

_____, (2002). *Política nacional de telecomunicações nos anos 1980-90:* é possível nadar contra a corrente? Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Cecília Maria da, (2004). *Educação de jovens e adultos trabalhadores:* a experiência do Programa Integração. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

TUMOLO, Paulo Sergio, (2002). *Da contestação à conformação*. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Ed. da UNICAMP.

ÉTNICO-RACIAL

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos

O nosso grito vive nos fatos e nós advogamos os direitos da raça negra, porque ela tem uma grande herança dentro do Brasil.

Manchete de *O Clarim d'Alvorada*, 1931

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente.

Olhando para o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: *a)* produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; *b)* relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e *c)* depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral.

Embora cada um desses registros expresse épocas diferentes e, neles, os sujeitos falem de lugares sociais diversos, o objeto de que tratam é a educação dos negros e seus múltiplos significados. Criticam o *status quo*, e esta crítica tem contribuído para denunciar a falácia da igualdade de oportunidades para todos, que se supunha existir em nossa pujante civilização tropical. Em outros termos, o forte apelo ao presente que podemos encontrar nesses registros tem representado, tanto no meio acadêmico quanto no interior dos movimentos negros (do presente e do passado), uma reação aberta contra o mito da democracia racial.

Pretendemos, no presente artigo, propor uma outra leitura do problema: interrogar o passado. Sugerir hipóteses de como a situação educacional dos negros poderia ter evoluído caso algumas estratégias tivessem sido adotadas pelas políticas educacionais. Entendemos que há pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira. Problemas tão profundos que o século XX, inteiro, com tudo que representou em termos de avanço tecnológico, não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas.

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.

Ambos aparecem em obras que tratam da história da educação, em especial naquelas que buscam estudar como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução das camadas populares (Gonçalves, 2000).

Tal preocupação teve amplo espaço no século XIX, período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Sabia-se que seria impossível erigir uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública nas diferentes províncias do Império (Moacyr, 1939).

Era preciso que toda a população passasse a ter acesso às letras, o que não se julgara necessário durante o período colonial, quando, como acentua Nascimento (1940, p. 220) "se proibia o alfabeto nas casas-grandes", inclusive a "descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses". Sobretudo

os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a "elevação moral" de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a "um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico" de caráter repressivo que visava a "modelagem da moral cotidiana, do comportamento social" (Ferreira & Bittar, 2000).

Como se pode ver, alguns casos da escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos.

Com o intuito de divulgar ao mundo, o quanto, no Brasil, se davam "provas e amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização", José Ricardo Pires de Almeida publica, no ano de 1889, em língua francesa, obra sobre história e legislação da instrução pública no Brasil, entre os anos de 1500 e 1889. Tendo destacado que, no Império brasileiro, se assimilara o que havia "de mais completo nas nações avançadas da Europa, adaptando a seu gênio nacional" e buscando salientar papel de liderança do Brasil na América Latina, o autor aponta que, em 1886, numa população de 14 milhões de habitantes, 248.396 eram alunos de estabelecimento de ensino. E sugere, salvo melhor juízo, não ser esta cifra maior por estarem incluídos no cômputo do total da população "os indígenas e os trabalhadores rurais de raça" (Almeida, 2000, p. 17-18).

Em outros termos, índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país. Como nos lembra Sidney Chalhoub, esta era uma idéia poderosa, "postulada de forma aparentemente consensual pela classe proprietária na segunda metade do século XIX" (Chalhoub, 1988, p. 103).

Ainda que Almeida não precise o contingente de negros freqüentando os ditos estabelecimentos de ensino, ele nos assegura que existiam "300 asilos, distribuídos por diferentes províncias, para crianças abandonadas" (Almeida, 2000, p. 18), que certamente abrigavam significativo número de crianças negras.

Vários estudos já mostraram que uma das estratégias de instrução pública, no século XIX, foi a de preparar adultos para novas modalidades de trabalho que começavam a ser introduzidas (Paiva, 1987; Beisiegel, 1974). Examinando o significado dos cursos noturnos no contexto da educação brasileira, Eliane Teresinha Peres produz uma síntese muito esclarecedora do papel desses cursos no final do século XIX (Peres, 1995). Em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização. Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício. Ambos (instrução e trabalho) estruturavam um tipo de discurso moralista dirigido às classes populares.

Segundo a autora, "os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país" para atender os seguintes objetivos: o "*da civilidade*, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho" (*idem*, p. 95).

O Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Segundo Peres, o referido Decreto estabeleceu normas de validade nacional, inspirando várias províncias na criação de seus cursos noturnos (*idem*, p. 98).

Tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho. Alguns estudos registram que, em algumas províncias, escravos freqüentavam as escolas noturnas (Beisiegel, 1974; Paiva, 1987). Já em outras, como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres (Peres, 1995, p. 101).

O Estado não foi o único provedor de escolas noturnas. Associações particulares, de caráter literário e/ou político, mantiveram suas próprias escolas. Por vezes, serviram de espaço de propaganda política, buscando aliciar os negros em prol da causa abolicionista e republicana (*idem*).

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo

poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam- se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

Na seqüência, vejamos como os eixos "exclusão e abandono" se entrecruzam, quando examinamos, em detalhe, a questão das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871. Crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deviam ser educadas.

Em instigante trabalho sobre a educação de crianças, nas duas décadas que antecederam a Abolição, Marcus Vinicius Fonseca desenvolve o argumento segundo o qual, no referido período, surgiram, no próprio escalão do governo imperial, idéias que preconizavam a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição (Fonseca, 2000).

Segundo o autor, essas idéias foram defendidas por célebres personagens do Império. Dentre eles, Fonseca destacou o escritor José de Alencar, o indianista, à época deputado e ferrenho adversário da Lei do Ventre Livre. Recusava-se a aceitar a idéia de libertar o cativo antes que este fosse educado ou, para usar suas próprias palavras, "fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade" (Alencar *apud* Fonseca, 2000, p. 36).

Outro defensor da idéia de uma educação que preparasse os cativos para a liberdade foi o não menos célebre historiador e jurisconsulto Perdigão Malheiros. Atento aos escritos do arguto doutrinador do império, Fonseca nos chama a atenção para uma passagem muito importante da obra *Escravidão no Brasil*, na qual Perdigão Malheiros preconiza o tipo de educação que, segundo ele, prepararia os escravos para a liberdade (*idem*, p. 32). Na essência, deveria ser uma "educação moral e religiosa", sem se descuidar, é claro, de "uma educação profissional", que garantisse aos libertos um ofício do qual pudessem "manter a si e a família, caso a tivessem" (Perdigão Malheiros, 1837). Mas, afinal de contas, quem se ocuparia da educação dessas crianças?

A resposta a esta questão apareceu inicialmente em um projeto de lei, em 1870, segundo o qual ficavam os senhores de escravos obrigados a criar e a

tratar as crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar. Em contrapartida, os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas mães.[1] Embora o referido projeto de lei conservasse o direito de propriedade dos senhores de escravos, ele produziu muita animosidade, pois feria frontalmente seus princípios morais, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativeiro (Fonseca, 2000, p. 39).

Fonseca sugere que o descontentamento dos senhores de escravo era tão grande que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre; o que levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, desembocando, em setembro de 1871, na Lei nº 2.040. Esta isentava os senhores de "qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas" (*idem*, p. 40).

Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que "o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus-tratos"[2]. Na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.

Foi, portanto, no calor desse debate, que o governo, através do Ministério da Agricultura, passou a destinar recursos a estabelecimentos públicos com o intuito de atender à educação dos ingênuos e libertos. Tal iniciativa, como nos mostra Fonseca, começa a vigorar a partir de 1872, ou seja, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre (*idem*, p. 53). Além da capital, seis províncias acolheram os estabelecimentos supracitados: Piauí, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Ceará e Pará (*idem*, p. 155).

Dito isso, vale ressaltar o que nos interessa no presente artigo, a saber: em que resultou essa política engendrada pelo Ministério da Agricultura? Os

1. Congresso. Câmara dos Deputados. *Elemento Servil*: parecer e projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1870. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874, p. 27.
2. Actos do Poder Legislativo, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. In: *Leis do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871, p. 147-149.

documentos e os estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram.

O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período (Quadro de Matrícula dos Filhos Livres de Mulher Escrava (*apud* Fonseca, 2000, p. 77).

Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar, não podemos deixar de considerar os dados supracitados. Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX.

Trata-se de uma hipótese, é claro. Não há de nossa parte intenção de reconstruir uma história que não existiu, mas sim de explicitar alguns aspectos que nos ajudem a entender por que, apesar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras e livres, estas foram consentidamente excluídas dos processos de escolarização. De certa forma, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente.

Parte da resposta a esta questão pode ser encontrada na própria Lei do Ventre Livre. No item 1 de seu parágrafo 1º, facultava-se aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos. Ficou patente que foi exatamente isto que eles fizeram em larga escala. Tal atitude pode ser interpretada como mais um dos paradoxos gerados no interior de uma sociedade escravocrata. Analisando este paradoxo, Kátia Mattoso nos mostra que nada mudou na vida dos libertos, pois, segundo ela, foram jogados novamente na escravidão (Mattoso, 1988), ainda que o tipo de vínculo com o senhor mudasse, deixasse de ser o de escravo e passasse a ser, por exemplo, o de tutelado.

Instituíra-se a tutela, pondera Rizzoli (1995, p. 25), como forma de "assegurar ao menor, juridicamente incapaz, os seus direitos, bem como as condições para o seu desenvolvimento físico e intelectual". Sob a alegação de

poder oferecer "condições materiais necessárias à prestação da tutela", antigos senhores pleiteavam a adoção de crianças e jovens, filhos de escravos ou de libertos, órfãos, com a justificativa de que os pais, quase sempre as mães não possuíam bens, não tinham "condições de zelar por seus filhos e educá-los" (Rizzoli, 1995, p. 290). A análise das razões apontadas para requerer nomeação de tutor, em autos do Cartório do 1º Ofício da Comarca de São Carlos/SP, lavrados entre 1877 e 1897, leva-nos a considerar a tutela como "forma velada de apropriação do trabalho do menor, sobretudo das meninas, transformando-as em empregadas domésticas" (*idem*, p. 25).

A esse respeito, podemos concluir com Fonseca que ter deixado as crianças negras e livres em poder dos senhores foi condená-las a "receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e, conseqüentemente, a mesma educação". Ou seja, aquela educação que se guiava pelo chicote (Fonseca, 2000, p. 37).

Entre a lei e a realidade do filho da escrava, havia um fosso enorme. Como nos ensina Kátia Mattoso, a lei pretendia amparar uma "criança cuja mãe biológica era freqüentemente ausente sendo criada sem referências parentais seguras" (Mattoso, 1988, p. 48). Poderia ter como pais o proprietário de sua mãe, ou então um outro escravo, que nunca chegaria conhecer por ter sido vendido a um outro senhor. E ainda, o filho da escrava era uma criança que poderia conviver com "irmãos de cores diferentes", como também "com irmãos de *status* diferentes, que, legalmente, podiam tornar-se seus senhores" (*idem*, p. 51).

Embora as questões referentes às crianças negras, no período em consideração, tenham uma especificidade incontestável, elas não se desvinculam dos problemas relativos à infância desamparada, como um todo.

Não é por acaso que muitos autores não distinguem os dois temas em seus respectivos estudos. Maria Lúcia Mott e outros mostram que, no Rio de Janeiro, após a Lei do Ventre Livre, houve aumento significativo de crianças pardas e negras enjeitadas e entregues à Casa dos Expostos. Segundo os autores, o índice de abandono dobrou, no caso dos pardos, e triplicou, no caso dos negros, após a promulgação da citada lei. A hipótese aventada por eles é de que seria mais vantajoso para os proprietários "abandonarem os filhos de suas escravas na Casa dos Expostos", e assim poder alugá-las como amas-de-leite, o que "lhes permitia auferir" uma renda muito mais

opulenta do que "a oferecida pelo governo em troca de concessão dos ingênuos" (Mott *et al.*, 1988, p. 23).

Maria Luiza Marcillio, estudando o mesmo período, nos oferece um relato muito interessante acerca das instituições filantrópicas laicas ou confessionais que, no final do século XIX, se associaram para cuidar de jovens delinqüentes e crianças abandonadas. Neste contexto, incluem-se as crianças negras, as quais se enquadram nos motivos que levaram a aumentar o índice de abandono, no período supracitado, largamente explorado pela autora (Marcillio, 1997).

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna.

Não há necessidade de nos alongar sobre o assunto, uma vez que vários autores já estudaram o processo de secularização das cidades brasileiras no início do século XX.[3]

Para o desenvolvimento do presente artigo, basta destacar o fato de que foi nesse contexto de mudanças sociais, favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social (Fernandes, 1986).

Organizações de protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana. Entretanto, devemos reconhecer que o poder de mobilização dessas organizações teve, de fato, visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras. Ao contrário do que já se escreveu sobre a convivência pacífica das raças no Brasil, as relações entre elas eram, no quotidiano, marcadas por conflitos e tensões (Chalhoub, 1988; Fernandes, 1986; Schwarcz, 1987; Azevedo, 1993).

3. Sobre o assunto, os estudos de Roger Bastide, Florestan Fernandes, Clóvis Moura, Guerreiro Ramos, dentre outros, continuam sendo importantes referências, sobretudo no que tange às relações entre negros e brancos.

Essa tendência foi mantida praticamente ao longo de todo o século XX. Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (Moura, 1983). Na cidade do Rio, o protesto racial se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, mas isto já no final dos anos 40. Teve um papel muito importante na discussão referente à nova Carta Constitucional, em 1946, com a derrocada da ditadura varguista (Gonçalves, 1997). Já nos anos 80, o movimento tem um caráter nacional, reúne entidades negras de todo o país em defesa da democracia (Nascimento, 1989; Gonçalves, 1997).

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (*hip-hop*, blocos afros, *funk* e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra.

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: "ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano" (Gonçalves, 2000, p. 337).

Para melhor compreender esses sentidos dados à educação, passemos ao exame dos contextos nos quais foram elaborados. Conforme já dissemos, a

herança do passado escravista, no início do século XX, marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação.

Segundo alguns autores, naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas (Silva, 1987).

Veja-se, por exemplo, como um dos líderes do movimento negro dos anos 20, em São Paulo, fala de sua experiência de criança afastada da escola e lançada no mercado de trabalho precocemente. Nascido em 1900, Correia Leite lembra dos seguintes eventos de sua infância: "minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...] eu sempre vivi maltratado [...] tive uma irmã que veio mais tarde e viveu a mesma circunstância que a minha [...] com ajuda de minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro" (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 23).

Mais tarde, já adolescente, lembra o militante Correia Leite: "...eu arrumei um emprego com um italiano [...] de ajudante de lenheiro e fazendo trabalho de cocheiro [...] Eu trabalhava com o italiano pra ganhar dez mil-réis por mês, casa e comida. Depois os italianos começaram a gostar de mim [...] Então começou também a me utilizar para tomar conta de crianças e fazer pequenos serviços nos dias em que não trabalhava com o velho italiano" (*idem*, p. 25).

A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta (Silva, 1987, p. 12).

Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas (*idem*). Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho.

Para alguns intérpretes de situações dos negros no final dos anos 20, o lugar destinado à mulher negra amenizava um grave problema social, à

época, o desemprego no meio negro. Veja-se, por exemplo, como um outro líder do movimento negro paulista, Francisco Lucrécio, descreve a situação das mulheres negras, no período em consideração: "A maior parte das mulheres era que arcava com as despesas da família, porque eram importantes na época as empregadas domésticas, principalmente as negras, pois elas sabiam lidar com a cozinha, com a limpeza e elas encontravam emprego mais facilmente que os homens" (Barbosa, 1998, p. 37).

Pelos exemplos acima pode parecer que o mundo do trabalho, ou mais precisamente, a necessidade de trabalhar, afastava tanto os homens negros quanto as mulheres negras da escola. Em parte isto era verdade, entretanto, entidades negras não se acomodaram diante da situação. Combateram o analfabetismo e incentivavam os negros a se educarem.

Em seu denso estudo sobre as lutas dos movimentos negros paulistas na primeira metade do século XX, Regina Pahim Pinto dedica uma seção ao exame de como o movimento acentuava a educação como instrumento de ascensão social (Pinto, 1994). Iniciativas educacionais surgiram das próprias entidades. No dizer da autora, os negros desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma "percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência [...] por parte das autoridades constituídas" (*idem*, p. 238).

Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras.

Entretanto, um outro estudioso das lutas contra o racismo no Brasil, Clóvis Moura, entendeu esse movimento como algo que se realizava exclusivamente na esfera privada. Para ele, os negros não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão da família e não do Estado (Moura, s/d.).

Embora com pontos de vista tão opostos, vale ressaltar que as fontes históricas sobre as quais Moura e Pinto se apóiam para examinar a quem os negros atribuíam a responsabilidade da educação, foram os jornais negros da época, ou seja, a imprensa negra do início do século.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30,

encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Um dos colaboradores dessa imprensa, Antunes Cunha, avalia que o jornalismo negro, real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tenha se constituído em "fator importante na educação e desenvolvimento do povo negro" (Cunha, 2000).

O tom era militante e combativo. Os jornais negros buscavam tocar a comunidade negra no âmago. Por vezes a linguagem era de tal forma contundente que funcionava como uma espécie de crítica aos comportamentos no meio negro, considerados negativos à causa negra.

Tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, freqüentassem os bancos escolares.

Antes de passarmos ao exame dessas fontes, gostaríamos de expressar nossa preocupação quanto às formas de tratar a imprensa negra da época. Embora importante no que se refere à difusão de novas idéias, ela tinha um espaço de circulação limitado. Não se pode esquecer que ela se veiculava entre os poucos que eram alfabetizados na população negra brasileira. Ou seja, não se destinava à massa mas àqueles que tinham em seus currículos uma história, pequena que fosse, de escolarização (Gonçalves, 1997). Entretanto, junto a muitos desses reunia-se "gente sem estudo para ouvir as notícias". "Avó, pai sem leitura, comprava o jornal, para que os netos, os filhos lessem para eles", conta Antunes Cunha (2000).

Alguns jornais circulavam na época na cidade de São Paulo: *O Alfinete*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça*, *O Clarim d'Alvorada* e outros. Em geral, eram ligados a entidades ou constituíam eles mesmos uma entidade autônoma, como foi o caso do *O Clarim d'Alvorada*, veículo pelo qual o militante Correia Leite, entre outros, fez passar suas idéias sobre o destino da raça negra.

Como se dirigiam a um grupo que se distinguia no interior da comunidade negra, ou seja, um grupo do qual poderiam emergir lideranças, os jornais não poupavam críticas ao comportamento da maioria da comunidade. Por exemplo, atribuíam, às vezes, aos próprios negros a responsabilidade pela precária situação educacional da comunidade negra.

Em um de seus artigos, publicado em 1926, *O Clarim d'Alvorada* não via justificativa para os negros não estudarem. Para o redator, "escolas há em todos os bairros, noturnas, diurnas, gratuitas, mantidas pelo nosso governo, por associações diversas". Só que nessas escolas encontram-se alunos de todas as nacionalidades, "mas de cor, não sei qual a razão de se contar as dezenas" (*O Clarim d'Alvorada*, 24/10/1926, p. 2).

Ainda no mesmo artigo, fala-se de associações negras que "para facilitar crearam cursos elementares para os filhos dos seus associados e de todos que desejassem receber os primeiros conhecimentos de instrução" (*idem*). Entretanto, essas iniciativas não eram bem-sucedidas, ou seja, os pais tanto não iam como não encaminhavam seus filhos às aulas.

Como se pode ver, *O Clarim d'Alvorada* responsabiliza a família e, às vezes, o próprio negro pela precariedade educacional.

É preciso entender essas críticas dentro do contexto da época. Lembre-se de que, em páginas anteriores, mostramos a malsucedida experiência dos orfanatos criados pelo Ministério da Agricultura para educar as crianças negras, "beneficiadas" pela Lei do Ventre Livre. Fizemos questão de registrar que das 403.827 crianças nascidas no período entre 1871 e 1885, apenas 113 foram encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, ou seja, 0,02%, o que significa dizer que a maioria esmagadora entrou no século XX com um déficit educacional gigantesco. É, portanto, tendo em vista este quadro, que devemos compreender por que a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o "esmorecimento" da própria população negra. Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida incutir nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros.

Era com esse intuito que o próprio *O Clarim d'Alvorada*, em um outro artigo publicado em 1929, exorta a mocidade negra. Neste caso, o redator

foi o militante Correia Leite. Ele compara os jovens negros com "os jovens filhos dos italianos e de outras *nacionalidades*". Assinala que, enquanto os primeiros não eram incentivados para seguir os estudos e raramente eram vistos "com livros debaixo dos braços vindo das tantas escolas noturnas", os segundos não só eram estimulados a freqüentar as escolas profissionais como de lá já eram encaminhados para "os escriptorios commerciaes, bancos e etc" (Correia Leite, Mocidade Negra, *O Clarim d'Alvorada*, 09/06/1929, p. 4).

Em 1930, Antunes Cunha buscava, no mesmo *Clarim d'Alvorada*, persuadir seus co-irmãos das razões e necessidades para ações que os afirmassem enquanto pessoas e cidadãos: "o negro madrugou nos alicerces da formação brasileira e se acha na vanguarda para as horas de angústia e sacrifícios e é esquecido nas horas de regozijo [...] precisamos trabalhar com astúcia para o complemento de nossa emancipação, em que os princípios estão baseados no momento atual" (p. 1).

Como dito anteriormente, por intermédio dos jornais negros da época, têm-se informações importantes quanto à existência de escolas mantidas exclusivamente pela entidades negras, sem qualquer subvenção do Estado.

Regina Pahim Pinto, em seu trabalho, nos chama a atenção para o fato de que a primeira referência à atividade educacional para os negros aparece, na cidade de São Paulo, no jornal *O Propugnador*, em 6 de outubro de 1907. O texto informava sobre "aulas oferecidas, no curso diurno e noturno da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário" (Pinto, 1994, p. 240).

Podemos encontrar, ainda, outras informações sobre esses cursos, com detalhes que ilustram parte dos argumentos desenvolvidos no presente artigo. Por exemplo, o jornal *O Progresso* publica, em 1929, o fechamento de uma escola, na cidade de São Paulo, que funcionou durante dez anos, atendendo afrodescendentes de ambos os sexos. O fechamento se deu por falta de subvenção, ou seja, era mantida exclusivamente pelos membros da Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, fundada em 13 de maio de 1908 (*O Progresso*, 26/09/1929, p. 2 e 7).

Como se pode ver, *O Progresso* teve um importante papel no registro das atividades educacionais e culturais promovidas pelas associações negras. Da mesma forma que publicava o fechamento de uma escola, divulgava a atividade de outras entidades com o intuito de colocar à disposição da comunidade negra serviços educacionais que poderiam lhe ser úteis. Em

1930, o jornal registrava a existência de uma escola, na cidade de São Paulo, mantida pelo clube 13 de Maio dos Homens Pretos. Esta escola oferecia cursos para os filhos dos associados bem como cuidava da "alfabetização daqueles que trabalham durante o dia" (*O Progresso*, 28/09/1930, p. 4).

A alfabetização dos adultos era preocupação constante. Já em 1924, o periódico *Getulino* divulgava longo artigo do estudioso negro, prof. Norberto de Souza Pinto, que discorria sobre "a desanalfabetização", destacando a conveniência de políticas públicas e tentando convencer seus leitores da importância do domínio das letras (*Getulino*, 1924, p. 4).

Este trabalho de convencimento adentra a década de 30. Em 1936, o jornal *O Alvorada* apresenta matéria veemente quanto à necessidade de crianças e adultos saberem ler, escrever, contar. Ensina como proceder para se matricular em cursos. Dá conselhos no sentido de que se abra mão de horas de lazer ou de descanso do trabalho, para "adquirir tão valioso instrumento" (*O Alvorada*, 1936, p. 2).

Esses exemplos nos mostram que a escolarização promovida pelas associações negras não se dissociava dos serviços de assistência social. Estas duas modalidades caminhavam juntas, e nem sempre era possível discernir a qual delas se dava prioridade (Gonçalves, 2000).

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros.

Em algumas entidades como, por exemplo, o Grêmio Kosmos, mantinha-se uma biblioteca ativíssima, que organizava, entre outras atividades, grupos de teatro amador e promovia conferências para seus membros. Alguns autores têm insistido no papel dessas conferências na formação da opinião pública no meio negro. Teriam elas sido importante aliado na difusão de idéias do combate ao racismo, uma vez que poderiam atingir um público não alfabetizado, ou seja, um público que teria dificuldade de aceder às informações da imprensa escrita (Gonçalves, 2000).

Fazia-se, assim, um esforço contínuo para convencer os que acreditavam que "estudo não era para negro, para pobre", que a estes somente restaria o trabalho duro. Por isso, além dos jornais a que tinham acesso principalmente os alfabetizados, destacado papel tinham os oradores que se manifestavam em frente aos grandes jornais em ocasião de reivindicações, diante dos túmulos dos abolicionistas por ocasião do 13 de maio e também nas festas. Como nos lembra o ex-militante dos anos 20, Antunes Cunha, "os bailes eram interrompidos para que um orador trouxesse mensagem forte, fosse a respeito da data comemorativa como 7 de setembro, quando se aproveitava para exortar os negros a educar-se, a lutar por seus direitos; fosse para mostrar o valor do negro na construção da sociedade brasileira" (Cunha, 1991).

Até o momento, podemos dizer que a leitura desses registros nos levam a sustentar a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos.

Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família. A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza. Dentre os jornais que compõem a imprensa negra paulista no período em questão, *A Voz da Raça*, Jornal da Frente Negra Brasileira, ilustra muito bem o que acabamos de dizer.

Em 1934, Raul Joviano do Amaral denuncia, em um artigo intitulado "Burrice", a falta de apoio material, por parte do governo, dificultando o trabalho educativo das entidades. Raul refere-se à campanha pró-instrução, encabeçada pela Frente Negra Brasileira, que se expandiu para os estados de Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. Apesar de registrar os benefícios que tal campanha estava propiciando à "gente de cor", ele mostrava que essas entidades estavam se ressentindo "de falta de apoio material", pois as aulas eram "ministradas em salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão". E assim mesmo, tudo isto era "custeado por bolsa de particulares" (Raul J. do Amaral, Burrice, *A Voz da Raça*, 23/06/1934, p. 1).

Outra crítica veemente é lançada aos estabelecimentos de ensino oficiais. O militante Olímpio Moreira da Silva, em artigo publicado em 1934, nos

diz: "Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacorçoados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados" (*A Voz da Raça*, 17/ 02/1934).

Havia, da parte da imprensa, um movimento de incentivo à educação. Mas tinha-se a consciência de que, com a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino, os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial. Aos pais chamava-se-lhes a atenção em termos como os do militante Alcides Costa: "o que lhes importa fazer imediatamente, é incutir em seus filhos o respeito aos antepassados, a convicção de que são livres no corpo e no espírito, o desejo em fazer algo em prol da cor" (*O Clarim d'Alvorada*, 1930, p. 4).

Com a finalidade de enfatizar o valor da educação e de elevar a auto-estima dos leitores, os jornais publicavam na data de nascimento ou morte de proeminentes intelectuais negros suas bibliografias e palavras em que se destacavam a necessidade e o valor da educação. Entre outros estavam Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e notadamente Luiz Gama, cuja carta ao filho foi reiteradas vezes divulgada, destacando-se a seguinte passagem: "crê que o estudo é melhor entendimento e o livro o melhor amigo. Faze-te apóstolo dele desde já" (*O Clarim d'Alvorada*, 1935).

Publicaram-se artigos que combatiam o suposto lugar de inferioridade das mulheres negras no mundo do trabalho. Já era uma tentativa de romper com a seqüência: escrava, empregada doméstica. Menções à educação para mulheres se fazem nos anos 30, destacadamente em propagandas de cursos para aprender a costurar e datilografar. Uma das propagandas divulgada pelo *O Clarim d'Alvorada*, referente a um curso de datilografia, dizia: "na vida ativa de nossos dias, mobilizando todos os seres capazes, não podia deixar (de fora) como elemento de primeiro plano, a mulher [...], principalmente aquela [que] pela instrução se tornou capaz para certos serviços como o homem". Buscava-se convencer os pais das vantagens de uma educação moderna e, só por si, capaz de libertar suas filhas de uma situação de manifesta inferioridade moral e material (*idem*, p. 5).

A tradução de breves artigos de negros de países africanos e das Américas, com certa freqüência de estadunidenses, tinha o objetivo de incentivar os negros brasileiros a freqüentarem cursos, a se educarem. *O Clarim d'Alvorada* publica, em 07/04/1929, o manifesto "*Negro World*", divulgado em Nova Iorque e traduzido com o título "Eduquemos nossas Massas" (p. 2). Divulga também um artigo do escritor africano Abantu Batho sobre educação para a liberdade de negros e brancos (p. 2). Traz ainda informações acerca de heróis negros da Abolição da escravatura em outros países, como Toussain l'Ouverture, do Haiti, além do pensamento de líderes e intelectuais como Marcus Garvey e DuBois.

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar (Gonçalves, 2000). Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados (Pinto, 1994, p. 242).

Os líderes viam a educação como algo que deveria ser realizado pela própria iniciativa dos negros. Havia um projeto na Frente Negra Brasileira de criação do "Liceu Palmares" com o objetivo de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial aos alunos-sócios. Mas aceitaria também não-sócios e brancos, brasileiros ou não (*A Voz da Raça*, 25/03/1933, p. 4). O mais surpreendente é que o Liceu deveria funcionar em todo o Estado de São Paulo. Segundo os entrevistados de Regina Pahim Pinto, os idealizadores deste Liceu eram negros que haviam estudado em escolas da elite paulistana, como, por exemplo, Colégio São Bento, Coração de Jesus, e que, por isso, se julgavam capazes de criar uma organização escolar frentenegrina nos mesmos moldes daquelas duas instituições. O projeto fracassou: faltaram recursos (Pinto, 1994, p. 243).

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* da reforma educacional proposta pelos líderes frentenegrinos.

Pesa de forma exemplar a idéia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. Séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetado profundamente sua auto-imagem. Entendiam os líderes que a flagrante apatia que assolava a massa de população negra, a entrega desenfreada a vícios urbanos, a ausência de dispositivos psicossociais que ajudassem a integração dos negros na ordem competitiva, tudo isto era resultado de um passado escravista que ainda perdurava na alma do homem livre negro, abandonado à própria sorte nas periferias das cidades brasileiras (Fernandes, 1986; Gonçalves, 1997).

A educação política já existia enquanto projeto, quando da criação do Centro Cívico Palmares, em 1926. Este funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele Centro. Mas, ao reproduzirem a experiência de educação política nas escolas frentenegrinas (lembrando que estas foram expandidas a outros Estados), há um certo amadurecimento no que se refere aos objetivos de luta.

Regina Pahim Pinto chegou muito perto do que poderia ter sido o curso de formação política frentenegrina. Na realidade, era chamado de curso de formação social, e seu currículo baseava-se em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais. Tinha a mesma estrutura de um curso ginasial, embora sem reconhecimento oficial (Pinto, 1994, p. 241). Entretanto, a autora não confirma a sistematicidade do referido curso. Segundo seus informantes, eram conferências, proferidas em espaços de tempo não regulares. Introduziase, já, uma história do negro brasileiro para combater a história oficial (*idem*, p. 247). Em suma, era uma formação voltada sobretudo para aqueles que freqüentavam o curso de alfabetização de adultos.

Essa experiência de escolarização, mesmo tendo sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura de Vargas, iniciou um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil, cujos ecos serão ouvidos nos anos subseqüentes.

Os poucos dados que reunimos acima mostram que, naquele momento, a escolarização e a educação profissional eram, para os negros, necessárias e obrigatórias. A questão é saber por que os movimentos negros chamam para

si a responsabilidade de educar? Por que não viam a educação como um dever do Estado?

Para responder mais adequadamente essas duas questões, seria necessário agrupar mais informações acerca do que se passava em outros estados da Federação. Por exemplo, como os militantes negros do Rio Grande do Sul, da Bahia e de Minas Gerais estavam enfrentando as questões educacionais. Como já relatado anteriormente, cada qual em seu contexto estava igualmente abandonado à própria iniciativa. Em Minas Gerais, o militante Antonio Carlos desenvolve, como os paulistas, a mesma experiência de uma escolarização mantida pelas próprias entidades negras. Começa sua luta, em Barbacena e, no início dos anos 50, dirige a entidade José do Patrocínio, em Belo Horizonte, cujo fins eram educacionais (Gonçalves, 2000).

No Rio Grande do Sul, vale consultar os registros apresentados por Eliane Teresinha Peres (1995) sobre o papel de líderes negros na cidade de Pelotas no início do século XX. Apenas lembrando, esses líderes foram alunos de um dos "cursos noturnos masculinos de instrução primária" oferecidos pela biblioteca pública pelotense O referido curso funcionou no período entre 1875 e 1915. Segundo a autora, esses alunos negros estiveram à frente de entidades operárias ou dos movimentos negros. Dois deles fundaram, em 1907, o jornal *O Alvorada*. Segundo os relatos, o referido jornal lutou pela emancipação dos afrodescendentes, "na defesa da instrução, da unidade racial e do progresso e interesses da terra pelotense" (Peres, 1995, p. 147-148). Um dos proprietários do jornal, Durval Moreno Penny, era médico e militante, tendo lutado, como nos diz Peres, "pela causa dos negros, não apenas através do jornal", mas também como diretor do "Instituto São Benedito", educandário dedicado à educação de meninas negras (*idem*).

Quanto mais informações reunimos, mais nos convencemos de que, respeitadas as diferenças regionais e até mesmo locais, a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Para Fernandes, o clima político do início do século, impregnado de ideologia liberal, moldava os indivíduos, ao ponto de imaginarem que a tão

almejada integração social, acompanhada de um obsessivo desejo de mobilidade social, dependia exclusivamente do esforço de cada um. Ou seja, havia um cenário cujo *ethos* cultural desenhava uma "sociedade aberta", repleta de oportunidades das quais todos poderiam desfrutar com chances iguais (Fernandes, 1986). Isto talvez explique os conflitos no próprio interior do meio negro. Militantes mais arrojados acabavam afastando possíveis adeptos da causa negra, simplesmente porque viam neles apatias, falta de vontade, promiscuidade ou até uma mentalidade de escravo que ainda não havia se libertado do cativeiro (Gonçalves, 1997).

Essa autonomia tão idealizada, reforçando e valorizando iniciativas que partissem do próprio negro, poderia ter sido também moldada na convivência com o imigrante europeu. Fernandes sugere que muito do comportamento desenvolvido pelos negros paulistas fora resultado de um processo de imitação. Alguns militantes negros da época corroboram a referida hipótese. Correia Leite, em seu livro de memórias, diz isto. Segundo ele, "se os italianos podem promover-se, contando apenas com seus próprios esforços, sem precisar de favores do Estado, por que nós negros não podemos nos promover apoiados em nossos próprios recursos" (Cuti & Correia Leite, 1992).

A hipótese da imitação é plausível, só não é generalizável, porque a referida convivência entre negros e imigrantes não ocorreu em todo o país com a mesma intensidade com que ocorreu em São Paulo, e mesmo nos estados do Sul.

A posição de algumas entidades negras no Nordeste não deixa dúvida de que, ali também, os negros tiveram que, inicialmente, assumir para si os encargos da educação de seu grupo étnico.

Foi criada em Recife, em 1936, a Frente Negra Pernambucana, que contava em seus quadros com o poeta negro Solano Trindade. Segundo José Vicente, um dos fundadores, "Solano era a alma do movimento negro, sobretudo, aqui, no Estado de Pernambuco" (Vicente, 1988). Visando a educar as novas gerações e a promover a raça negra, o poeta do movimento teve de criar uma estrutura própria para este fim, que ficou conhecida como sendo o Teatro Popular Brasileiro (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 157). Reunia jovens negros e proletários, e, com eles, pesquisava em profundidade a manifestação da cultura afro-brasileira e organizava apresentações do grupo em todo país.

Talvez tenhamos de lidar com duas outras hipóteses. A primeira refere-se ao fato de que a passagem da Monarquia para República conservou antigas oligarquias nos governos republicanos. Para os negros, não havia qualquer motivo para crer nos donos do poder. Por que se encarregariam eles da educação dos negros? Haveria motivos para os negros desconfiarem dos propósitos republicanos?

Para alguns estudiosos do período em questão, sim, haveria muitos motivos. Como já dissemos anteriormente, Chalhoub examinou magistralmente as razões pelas quais os negros cariocas foram bastante hostis a algumas medidas da administração republicana (Chalhoub, 1988). Mas os militantes da época expressaram de diferentes maneiras o descontentamento com relação aos governos da República.

Veja-se, por exemplo, como *O Clarim d'Alvorada* manifestava sua posição de protesto contra o regime em vigor, ao convocar a mocidade negra para participar de um Congresso, que teria como objetivo discutir questões da raça e propor estratégias de promoção social. Diz o jornal: "Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos de revelar com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação do negro, nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional" (*O Clarim d'Alvorada*, 07/04/1929, p. 1).

Parece-nos que o texto acima esclarece de onde nasce a convicção de fazer algo pela educação dos negros sem esperar muito do poder estatal.

Mas, adiante, ele esclarece alguns motivos que levavam os líderes negros a desconfiar dos "bons" propósitos dos republicanos no poder. Dizia, ainda, o texto: "notamos que os regeneradores da República são os primeiros a desmoralizarem a obra grandiosa e cívica do negro afetivo e obediente. Enquanto o negro fica parado na estrada do progresso, com seu título de eleitor, embrutecido quase pelos inúmeros vícios, sem olhar sua situação cada vez mais miserável, o estrangeiro avança usurpando os direitos que nos assistem [...] antes de se nomear um negro brasileiro para uma repartição pública, vê-se primeiro se os estrangeiros já estão colocados [...] estrangeiros indesejáveis sim, negros não" (*O Clarim d'Alvorada*, *idem*).

Ora, não há como desconsiderar, no texto, o sentimento de humilhação induzindo a uma baixa auto-estima. Para o grupo em situação de desvantagem, o fato de suas próprias iniciativas darem certo é motivo de regozijo. Um exemplo desta atitude pode ser visto em um artigo intitulado "Instrução", publicado em *A Voz da Raça*, em 1933, que, ao falar dos projetos educacionais conduzidos pela Frente Negra e pelo Clube Negro de Cultura, ressalta que "o programa de instrução no meio negro ganha terreno dia a dia, crescendo sempre a olhos vistos [...], embora não conte com a produção oficial ela aí está patente aos olhos de todos" (*A Voz da Raça*, 08/07/1933, p. 2)

Os dados até agora examinados nos ajudam a recolocar a questão racial em outro patamar. Como se pode ver, contrariamente ao que se supunha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele. Entre os militantes, esta atitude dura até o final dos anos 20. Pelos depoimentos de ex-militantes, a candidatura Vargas incendeia o debate no meio negro. Começam a vislumbrar a possibilidade de não ficarem mais parados "na estrada do progresso, com o título de eleitor na mão, embrutecidos pelos vícios". Reacende-se a esperança, que foi bem retratada por Correia Leite em suas memórias, ao saber que, com Vargas, os negros teriam grandes chances de ver "aquelas famílias de escravagistas apeadas do Poder" (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 91).

Encaminhamo-nos, assim, para a outra fase da luta pela educação no meio negro. Muitos de seus determinantes já estavam sendo construídos ao longo de todo o período até agora examinado, ou seja, não significa que a nova fase seja mais importante ou mais evoluída do que a anterior; mas que ela conta com condições diferentes daquelas que predominavam quando se tinha um conjunto de estados federativos no interior de uma unidade nacional frágil.

Quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais. Tudo isto ocorre no mesmo momento em que vai se efetuando a consolidação do próprio Estado nacional.

O fato de a centralidade do movimento negro ser mais percebida na cidade do Rio de Janeiro, neste momento, fins dos anos 40 e início dos 50,

não é um acaso. Na Capital Federal, mobilizam-se forças de diferentes naturezas para interferir na Constituinte de 1946. Havia um enorme movimento em prol da democratização do país. Estudos de diferentes matizes já mostraram o quanto esse período foi fecundo em termos de aprendizado político. Muito se explorou no que se refere às alianças políticas. A existência de políticas públicas de caráter nacional, seja no campo do trabalho, da previdência ou mesmo da educação, exigia dos atores sociais uma visão de totalidade da realidade nacional.

Comparada às duas décadas precedentes, a de 50 representou, para o negro, um passo decisivo no sentido de estabelecer alianças com outros setores progressistas da sociedade. Embora nem sempre o resultado dessas alianças tenha dado um final feliz, o certo é que se buscou romper com um certo isolamento da militância negra.

Talvez uma das mais significativas alianças feitas pelo movimento negro seja a que estabeleceu com alguns setores da intelectualidade nacional ou estrangeira. Por exemplo, laços desse tipo já haviam ocorrido, com clareza, no Nordeste dos anos 30. De um deles resultou um importante movimento de valorização da cultura negra. Entre os aliados, estavam Jorge Amado e Edson Carneiro. Ambos criam, em 1930, com apoio de outros intelectuais baianos, a "Academia dos Rebeldes", em Salvador (Gonçalves, 1997). Esse movimento representou uma aliança interessante entre intelectuais e membros de cultos afro-brasileiros.[4]

Já no final dos anos 40 e início dos anos 50, essas alianças tiveram um tom acadêmico mais explícito. O encontro de intelectuais e militantes negros visava produzir conhecimento crítico acerca da situação dos afrodescendentes no Brasil. Foi neste movimento que pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros se aproximaram das organizações negras e inauguraram, de certa forma, estudos que denunciavam o nosso paraíso racial.

Desnecessário dizer que um dos indicadores da exclusão dos negros era a baixa escolarização da maioria da população negra. Não é por acaso que o movimento liderado por Abdias do Nascimento fará da educação uma das maiores bandeiras de luta em prol da raça negra (Nascimento, 1978).

4. Maiores detalhes sobre esse movimento e seus personagens podem ser encontrados em Dantas (1984).

À medida que avançamos no tempo, as exigências das novas gerações, no meio negro, aumentam. Não se reivindicava apenas acesso ao ensino fundamental, queria-se mais: ensino médio e universitário (Gonçalves, 1997).

A entrada de idéias revolucionárias no país incitava o debate e ampliava o horizonte da juventude negra brasileira. O tema da Negritude se tornou central para a imprensa negra nos anos 50. As idéias de Aimé Cesaire, Senghor, Léon Damas, Langston Hughes ajudavam no combate aos preconceitos baseados na cor e na raça (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 167).

Foi, portanto, neste contexto que o movimento negro recolocou a questão da educação em sua agenda política.

No Rio de Janeiro, a organização que mobilizou o protesto racial, no período em consideração, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Tal como a Frente Negra, ele se expandiu para outros estados e cidades do país.

Sob a liderança de Abdias do Nascimento, o TEN teve papel importante na Constituinte de 1946. Militantes viajavam pelo Brasil para preparar, com entidades e organizações negras de outros estados, o evento que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro – CNNB (Nascimento, 1981).

Foi no período da preparação da Convenção que o TEN ampliou suas alianças em nível nacional. Via-se, naquele evento, uma oportunidade de os militantes poderem discutir questões raciais, de diferentes partes do país, sem fragmentá-las ou considerá-las como simples conflitos localizados. A CNNB funcionava, assim, como uma entidade supra-regional visando à conquista efetiva da cidadania dos negros brasileiros (Gonçalves, 1997, p. 454). E tinha um caráter rigorosamente provisório (Nascimento, 1978).

Embora haja informações de apoios recebidos de militantes do Norte e Nordeste, ficou evidente que a Convenção foi, antes de mais nada, o resultado de negociações entre as organizações negras paulistas e cariocas. Em 1945, a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) lançou o Manifesto de Defesa à Democracia. Neste mesmo ano, militantes cariocas criam o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Conseguiram apoio inicial da União Nacional dos Estudantes (UNE). A Convenção se realizou, em São Paulo, com a participação de 500 militantes e representantes de organizações negras de todo o país (Nascimento, 1981, p. 192). No encontro foram elaboradas as

proposições que os líderes negros gostariam de ver integradas no novo texto constitucional. A segunda reunião realizou-se no Rio de Janeiro, em 1946. Concluído o trabalho inicial, os militantes lançaram o Manifesto à Nação Brasileira no qual figuravam suas reivindicações como cidadãos (Nascimento, 1978).

Entretanto, não houve apoio parlamentar, sob a famosa alegação de que "as reivindicações restringiam o sentido mais amplo da democracia constitucional" (Nascimento, 1981, p. 190), e, ainda, segundo os ilustres congressistas, que "faltavam, no texto, exemplos concretos de discriminação racial no Brasil" (*idem*). Para completar, a UNE retirou seu apoio inicial, acusando o trabalho de defesa dos afro-brasileiros de racismo ao inverso (*idem*, p. 144).

Diante dessa situação, os movimentos negros retomam suas atividades de combate ao racismo. São mais uma vez remetidos à situação de que deveriam assumir, por si sós e por iniciativa própria, a defesa da raça negra.

O Projeto do TEN abria muito concretamente caminhos inéditos para pensar o futuro dos negros e o desenvolvimento da cultura brasileira (Gonçalves, 1997, p. 428-452). O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas.[5]

No que se refere ao acesso à educação, o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: "ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica" (Nascimento, 1978, p. 193).

Em termos concretos, o TEN acreditava que seria possível combater o racismo por meio de procedimentos culturais e educativos, restituindo a verdadeira imagem histórica do negro (*idem*).

As propostas que nascem no interior do movimento negro carioca resultavam de um diagnóstico profundo feito por um dos mais instigantes sociólogos brasileiros, Guerreiro Ramos. Conhecido por suas posições

5. Diferentemente do período anterior, a fase do TEN está muito bem documentada. O projeto de que falamos acima foi publicado integralmente. Suas partes podem ser encontradas em todos os números do jornal *Quilombo*, sob o título: "Nosso Programa".

polêmicas e pelos embates que travou com expoentes das Ciências Sociais no Brasil, como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Luiz Costa Pinto e Gilberto Freyre, o livre-pensador e militante negro Guerreiro Ramos interpretava a situação dos negros brasileiros por lentes pouco otimistas. Segundo ele, a situação de servidão fez com que os negros entrassem sem preparo no mundo dos homens livres. Pobres e analfabetos, estavam impedidos psicologicamente de desenvolver estímulos mentais mais apropriados à vida civil (Gonçalves, 1997, p. 123-124).

Em suma, o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala a linguagem de sua época. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas. Segundo eles, assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, acabou criando uma espécie de isolamento do negro, um tipo de gueto (Gonçalves, *idem*, p. 125-126). A esse respeito, Guerreiro Ramos não poupava palavras. Via o otimismo dos frentenegrinos como uma espécie de afecção mórbida, resultante de uma incapacidade de agir (Guerreiro Ramos, 1966, p. 84).

Guerreiro Ramos se recusava veementemente a aceitar a idéia de que havia um problema do negro. Para ele, era o branco que pensava o negro como um problema. Nesta perspectiva, via que a situação de precariedade em que vivia a população negra, aí incluída a baixa escolarização, não era um problema do negro, mas um problema nacional.

Vale a pena comentar, em bloco, as idéias principais do movimento negro dos anos 40 e 50, um vez que elas vão, a nosso ver, se fazer presentes em propostas mais recentes.

Reivindicavam ensino fundamental gratuito para todas as crianças (brancas e negras), ou seja, o projeto educacional visava a sociedade como um todo. O que não ocorre quando se refere ao ensino secundário e universitário. Neste caso, há a defesa de seu grupo étnico. Fala-se em subsídios para os negros, uma vez que, nesses dois níveis de ensino, a democratização está longe de ser realizada. São muito seletivos e baseiam sua seleção em critérios de classe e de raça (Hasenbalg, 1979, Barcelos, 1992).

Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de "estímulos mentais apropriados à vida civil". Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por conseqüência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás este foi o tema do I Congresso do Negro Brasileiro (*Quilombo*, nos 5 e 6).[6]

Naquele momento, o TEN pensou em duas estratégias que poderiam apontar a solução para o estado patológico nacional. A primeira foi a de tratar a experiência dramática no teatro como uma espécie de psicoterapia de grupo, na qual os recalques, as neuroses, os sentimentos mórbidos, seriam representados cenicamente. Por meio dessas experiências, os negros poderiam se libertar psicologicamente e os brancos poderiam se livrar de suas atitudes racistas. Já a segunda estratégia previa a formação de autores capazes de remapearem e criticarem em profundidade as raízes eurocêntricas da cultura brasileira (Gonçalves, 1997, p. 441).

A relação entre cultura e educação, inaugurada nas práticas e propostas do movimento de protesto do Teatro Experimental do Negro, será retomada em outros momentos em que o Movimento Negro Brasileiro busca interferir nas políticas educacionais do país.

Para finalizar o presente artigo, examinaremos, de forma pontual, como, a partir dos anos 80, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, as questões educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser tratadas nos debates públicos em geral.

Desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta.

Seria praticamente impossível fazer uma síntese das múltiplas iniciativas organizadas na área educacional, no período supracitado. Primeiro porque não dispomos nem de fontes, nem de registros suficientes que possam nos dar minimamente um retrato grosseiro dessas ações. Segundo, porque essas

6. Elisa Larkim do Nascimento (1981) faz um estudo interessante sobre os conflitos no interior desse Congresso. Cf. principalmente o capítulo intitulado: I Congresso: sabotagem acadêmica e resistência negra (p. 198-205).

ações são de naturezas muito diferentes, por vezes, incomunicáveis entre si. Terceiro, porque as próprias entidades que empreendem ações no campo educacional, seja por conta própria, seja em consonância com os sistemas de ensino, muitas vezes não registram suas experiências. E quarto, porque há poucos estudos históricos tratando das questões educacionais referentes à população negra brasileira no século XX. Isto tem gerado uma lacuna enorme no conhecimento sobre esse assunto.

Comecemos, assim, registrando aqueles que, de certa forma, introduzem novas questões para compreender como as entidades negras pós-78 buscaram interferir na situação de abandono e de exclusão dos negros em relação ao sistema educacional.

Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por conseqüência, como combatê-los de forma mais eficiente.

A via acadêmica, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros. Pelos registros que tínhamos disponíveis, parece-nos que esse aumento de comunicação propiciou novas formas de trocas de experiências, e, mais do que isso, de conhecimento.

Não é possível, por ora, fazer um balanço da produção acadêmica sobre o tema das relações raciais e educação. Em estudo anterior, mostramos que, nos programas de pós-graduação em educação, a produção sobre o tema foi muito pequena, em 15 anos não ultrapassou a marca de 20 trabalhos: 1 tese e 19 dissertações (Gonçalves & Silva, 1998, p. 102).

Entretanto, devemos ressaltar que o grosso da produção tem sido realizado fora da academia. Esses trabalhos têm sido feitos por estudiosos e militantes, muitos dos quais vinculados a entidades negras. Mais adiante mostraremos alguns exemplos dessas produções em Florianópolis. Mostraremos também que, embora a educação tenha se universalizado, por meio da escola pública e gratuita, ela continua sendo um dos campos de ação das organizações negras. Hoje esses campos têm sido assumidos por organizações não-governamentais.

As informações acima citadas foram recolhidas em encontros e seminários. Isto significa dizer que, por ora, elas estão dispersas e fragmentadas, não permitindo um estudo mais sistemático das produções sobre o tema das relações raciais e educação, fora do mundo acadêmico.

Talvez valesse a pena apresentar alguns desses encontros, explicitando sua natureza. Alguns deles tinham um cunho político, no sentido de discutir estratégias de combate ao racismo na escola, articulando forças sociais, fossem elas ligadas a partidos políticos, a setores da igreja, a sindicatos e a movimentos sociais. Mas outros, embora conservassem um conteúdo político, não tinham por objetivo definir estratégias de combate, mas apresentar resultados de pesquisas. Parece-nos importante fazer este tipo de distinção, porque, no campo do qual estamos falando, pesquisa e militância por vezes se misturam, ao ponto de se obscurecerem. Como um dos objetivos do presente artigo é esclarecer como os movimentos negros lidavam com a situação do abandono e da exclusão educacional, manteremos esta distinção.

Comecemos, então, pelo documento que, a nosso ver, funda uma nova perspectiva de luta contra o racismo no Brasil, que é o próprio Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978. Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o Dia da Consciência Negra,[7] repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver. Em suma, trata-se de um "testamento deixado aos herdeiros de Zumbi. É, sem dúvida alguma, um documento histórico e sociológico de enorme importância. Articula, de forma surpreendente, o passado e o presente" (Gonçalves, 1997, p. 477).

Como um dos lugares onde negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes. Entre 1978 e 1988, muitos encontros ocorreram com esse objetivo.

Entretanto, o primeiro encontro, após 78, de que temos registro, no qual os problemas referentes à raça e educação tiveram um espaço de debate, foi um evento de caráter nacional, que reunia pesquisadores e professores de pós-graduação em educação. Foi a Conferência Brasileira de Educação,

7. A evocação do primeiro 20 de novembro como Dia da Consciência Negra ocorreu em 1971 como promoção do professor e poeta Oliveira Silveira no grupo Palmares, em Porto Alegre (RS).

CBE, de 1982, realizada em Belo Horizonte. Organizou-se uma mesa-redonda cujo tema era a discriminação nos sistemas de ensino.[8]

Tendo em vista a importância acadêmica do referido evento, vale aqui tecer alguns comentários quanto à iniciativa de agregar o tema do preconceito racial na escola como uma possibilidade de este vir a ser um objeto de investigação científica nos Programas de Pós-Graduação. Parece-nos que a abertura para discussão da temática racial na CBE coaduna-se muito com o clima ideológico da época. Estávamos em processo de redemocratização. Movimentos sociais de diferentes naturezas apontavam para novos objetos de estudos. Cremos que não seja um acaso, também, o fato de que, a partir do referido período, aumentou-se significativamente a produção teórica (dissertações e teses) tratando de questões das mulheres na educação; começam aparecer estudos que investigam necessidades educacionais de grupos excluídos ou minoritários (Silva e Gonçalves, 1998, p. 103-105).

Outro dado importante refere-se à Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada também em Belo Horizonte, em 1982, momento em que as delegações aprovaram o *Programa de Ação* do MNU. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (*Programa de Ação*, 1982, p. 4-5).

Não podemos esquecer que, ainda em 1982, houve mudanças significativas nos governos estaduais e nas capitais do país. Em algumas administrações desses estados, foram organizados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra. Nesse período, secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante. Foram os casos das Secretarias do Estado da Educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. Nas administrações subseqüentes, essas assessorias foram criadas em outros estados da Federação, como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal e outros.

8. Conferir os anais da CBE de 1982. Na ocasião, foram apresentados dois trabalhos: Luiz, Maria do Carmo *et al*. A criança negra e a Educação; e Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação racial em Escolas Públicas de Minas Gerais.

Como praticamente em todos os casos supracitados, os assessores eram recrutados na própria comunidade negra, não surpreende que muitos vinham da militância em movimentos, em partidos ou sindicatos, e que, de certa forma, tinham algum vínculo com a academia. Esta dupla inserção gerou um tipo de comunicação entre essas instâncias, que nos permite inferir aspectos pontuais da questão. Por exemplo, aumenta-se o interesse pelo estudo das relações inter-raciais na escola. Entretanto, este interesse não correspondeu a um aumento de estudos na área. Os poucos que começam a pesquisar o tema são na maioria os próprios negros (Gonçalves, 1999).

Em todo caso, a presença desses assessores junto às administrações públicas acaba organizando as prioridades em termos de pesquisa, ou seja, apontam quais seriam os temas mais relevantes.

Dentro ainda da dispersão de documentos examinados, pudemos encontrar alguns que relatam experiências educativas envolvendo a educação da população negra, que podem ou não passar pela escola.

As chamadas experiências comunitárias ou educação comunitária foram largamente utilizadas no período em consideração. Seria impossível querer fazer um balanço completo dessas práticas pedagógicas, até porque, na sua maioria, não sofreram nenhum tipo de registro.

Entre 1983 e 1984, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, na época vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação, realizou, em sua sede em Belo Horizonte, uma série de eventos que tinha por objetivo produzir algum registro de experiências de educação comunitária no país. No material coletado, encontravam-se várias referências a práticas educativas que visam à educação de comunidades negras. Uma das experiências estava sendo realizada em Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais. Mas a maioria, na época, concentrava-se na cidade do Rio de Janeiro e em Salvador.

No caso do Rio, eram experiências em geral vinculadas às escolas de samba, consideradas como importantes pólos de organização negra comunitária. Tivemos oportunidade de, posteriormente, conhecer o trabalho de assessores para assunto de comunidade negra, que atuavam na Secretaria da Cultura do Município do Rio de Janeiro e que, de uma certa forma, relataram como as crianças, os jovens e a comunidade em geral vinham se beneficiando dos projetos de educação comunitária (*Cadernos de Pesquisa*, 1987).

Já em Salvador, havia mais registros dessas experiências. O pesquisador e educador Marco Aurélio da Luz apresentou, no II Encontro de Educação Comunitária, organizado pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, os resultados de um projeto muito interessante que havia sido desenvolvido por uma comunidade de Candomblé, na Bahia. Criaram uma escola no interior do terreiro para atender crianças e jovens da redondeza. Estes tinham todos os clássicos conteúdos escolares, mas desenvolviam, ao mesmo tempo, elementos da cultura nagô. Da avaliação do relator, depreendia-se que os alunos, à medida que não precisavam, ao entrar na escola, descartar os valores da cultura de seus ancestrais, sentiam-se mais integrados na comunidade e demonstravam uma visível melhora em seus rendimentos (*Cadernos de Educação Comunitária*, 1983).

Mas as experiências de educação comunitária em Salvador extrapolavam os limites da pura escolarização. Em um texto comemorativo do Movimento Negro Unificado, Jonatas C. da Silva apresenta algumas experiências educativas na Bahia, ligadas aos blocos afros e aos afoxés, que haviam tido grande influência na preparação da comunidade negra para lutar nos seus direitos e combater o racismo (Silva, 1988).

Existem outras experiências que vão na mesma direção, mas acrescentam pouco ao que já foi dito anteriormente. Passemos, assim, para outras situações em que podemos observar como uma entidade negra pôde envolver professores da rede pública de ensino, sem precisar recorrer aos mecanismos da administração pública.

Temos, também, neste caso, vários exemplos que se multiplicaram por todo o país. Mas o objetivo aqui não é fazer uma estatística desses eventos e, sim, mostrar como eles têm cumprido um papel importante na história da educação dos negros brasileiros.

Tomemos, como exemplo, os eventos organizados por uma das mais tradicionais e insuspeitas organizações negras no Brasil, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, de Porto Alegre. Entidade fundada em 1872, conserva em seu patrimônio uma importante história de luta contra o racismo no Brasil. Entre suas iniciativas visando à educação, ainda no século passado, conforme registros em livros e atas da entidade, como lembra o militante Nelson Santana, está a reserva financeira formada com a contribuição que os associados retiravam de seus salários para que fosse

ensinado a ler e escrever aos que não tiveram acesso à escola. Lembra também Santana, já nesse século, a aula de música ministrada pelos músicos negros da banda municipal e, nos anos 50/60, a escola de teatro para negros. Basta reler tudo o que, neste artigo, falamos sobre a educação dos negros na antiga província de São Pedro do Rio Grande do Sul, para entender o que foi a missão do Floresta Aurora.

Entre 1984 e 1985, a referida Sociedade organizou dois grandes eventos: I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, para cuja organização contou com o apoio de Agentes de Pastoral Negros e Grupo de Negros do Partido Democrático Trabalhista do Rio Grande do Sul. Dos eventos participaram militantes, intelectuais e pesquisadores, convidados para proferir conferências e participar de debates, e um número significativo de professores da rede pública de ensino. Muitos dos participantes vinham de outros estados, especialmente de Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia (Santana, 1985).

Nos registros dos eventos, destacam-se conferências versando sobre os temas: *a)* "a construção positiva da identidade da criança negra", *b)* "a auto-estima de crianças e jovens negros", *c)* "o teatro como veículo de educação da população negra", *d)* "a evangelização do negro no período colonial", e) "a presença/ausência da influência da formação escolar entre operários negros no pós-abolição". Tais temas foram tratados respectivamente pelos seguintes conferencistas: Iara Deodoro, Marilene Paré, Henrique Cunha Jr., Manoel de Lima Mira e Petronilha B. G. e Silva. Dos encontros participaram ainda representantes dos grupos de afoxé de Salvador, Olodum e o Ilê Ayê, trazendo suas experiências enquanto lugares de cultura, educação e religiosidade (Silva, 1990a).

A repercussão desses encontros para a auto-estima e confiança da população negra gaúcha foi percebida na transformação das práticas pedagógicas de algumas instituições.

Foi possível, após os eventos, criar projetos visando a introdução de temas de cultura e história dos negros nos programas escolares, embora ainda se constituíssem como experiências individuais de professores militantes em suas salas de aula. Mas houve, também, iniciativas advindas do próprio sistema de ensino. A Secretaria Municipal de Santa Cruz do Sul, por força de lei municipal, instituiu o ensino de História do Negro nas escolas

municipais, e o poder municipal criou a Semana de Consciência Negra. Estas iniciativas de grupos do movimento negro em todo o estado, atraem a atenção da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul que, ao lado de outros programas dirigidos a grupos marginalizados, cria o Projeto Negro e Educação. Este passa a promover atividades de divulgação de história e cultura negras, a estimular, junto aos orientadores educacionais, ações que visam à auto-estima de alunos negros e ao seu rendimento escolar (Triumpho & Silva, 1999). Resultados a longo prazo destas iniciativas encontram-se registrados na obra organizada pela militante Vera Triumpho – *Rio Grande do Sul, aspectos da negritude* (1990), bem como em algumas teses e dissertações que começam a ser elaboradas.

O primeiro evento no qual se fez um balanço da produção teórica sobre o tema Raça Negra e Educação foi organizado em 1986 pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda do Conselho de Desenvolvimento e Participação de Comunidade Negra do Estado de São Paulo, e com financiamento da Fundação Ford.

Foi um encontro político-acadêmico, pois não se limitou às pesquisas puramente acadêmicas. Nele, apresentaram-se experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária (*Cadernos de Pesquisa*, 1987). Deste evento, participaram, além de pesquisadores vinculados às universidades brasileiras, educadores comunitários, técnicos e assessores das secretarias de educação. Puderam ser ouvidas as experiências desenvolvidas pelos grupos afro-baianos, como também aquelas, anteriormente mencionadas, em que os técnicos da Secretaria atuam junto de educadores comunitários, como estava ocorrendo, na época, na cidade do Rio de Janeiro.

Infelizmente não temos ainda dados disponíveis que permitam avaliar o papel desses assessores no que se refere à influência do seu trabalho na elaboração de políticas educacionais. O único trabalho de que temos conhecimento, que resultou em uma avaliação séria desse movimento interno na administração pública, é o de Rachel de Oliveira. Membro do Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, a autora atuou diretamente na Secretaria de Educação, assessorando as equipes técnicas nas questões curriculares e de produção de material didático. Em seu estudo sobre esta experiência, ela analisa, de forma surpreendente, como o grupo que tinha a responsabilidade de cuidar da

questão racial era isolado no interior da própria administração, fazendo com que suas ações ficassem fragmentadas e fossem tratadas como algo pontual, sem conexão com o resto. Em suma, a autora mostra o quanto de resistências internas o grupo teve de enfrentar no período em que atuou como assessora para assuntos da comunidade negra, na educação (Oliveira, 1987).

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático. A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático. Do evento participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos no PNLD. Na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos.[9]

O debate sobre os negros e a educação aumentou em 1988, com o Centenário da Abolição. Desenvolveram-se nas diferentes regiões e estados múltiplos eventos que punham em discussão a problemática da educação dos negros. Dentre eles destacamos o Encontro do Movimento Negro do Sul e Sudeste no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Ali se discutiram, de forma muito articulada, as relações entre negros. Os militantes encaminharam propostas visando a capacitação profissional, que deviam ser levadas para serem discutidas nos sindicatos, entendendo-se que estes funcionariam como agência educativa de formação de trabalhadores (Relatório Sul-Sudeste). Temos poucas informações dos desdobramentos dessas medidas. Como já dissemos, as entidades têm muita dificuldade de registrar suas ações e, quando o fazem, nem sempre conservam os registros nos arquivos das associações. Estes, muitas vezes, permanecem na casa dos militantes e se perdem.

Em todo caso, o MNU, seção Minas Gerais, tentou, sem muito sucesso, envolver alguns sindicatos na questão da formação profissional dos negros. Houve muita dificuldade, pois, no registro de uma das reuniões com sindicalistas, consta que a proposta foi descartada sob a alegação de que a discussão do racismo dividia a classe operária (Relatório MNU, Seção Minas Gerais).

9. Quanto aos resultados desse encontro, cf. Mello & Coelho (1988).

Outros registros do MNU, Seção Minas Gerais, mostram o esforço dos militantes para criar uma escola de formação de quadros. Várias reuniões foram feitas para pensar estratégias de levantamento de fundos para a construção de uma sede, onde funcionaria a referida escola. Há ainda o registro de uma doação, em dinheiro, ao MNU mineiro, advinda de uma ex-militante, que se mudou para a Alemanha. O recurso foi doado com a condição de que ele revertesse para uma escola de formação de quadros. O que se sabe é que esta escola nunca foi criada. Mas, mesmo assim, houve uma tentativa de ministrar cursos aos militantes, através de um acordo com setores da Universidade Federal de Minas Gerais. O curso foi realizado, entre 1989 e 1990, mas não encontramos nenhuma avaliação do mesmo.

Para finalizar o presente artigo, falaremos do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste. Este evento foi integralmente dedicado a questões educacionais que afetam o negro brasileiro.

Tendo Recife como sede do evento, os militantes puderam fazer um diagnóstico da situação educacional precária dos afrodescendentes. Mais do que nunca entendiam que os 100 anos de abolição, para os negros, tinha significado muito pouco em termos de garantia de direitos constitucionais.

Manejando dados estatísticos, a militante Sueli Carneiro examinou o peso da desigualdade em nossa sociedade. Segundo ela, é na educação que as desigualdades são mais fortes. "É ali onde as diferenças entre nós e as mulheres de outras etnias se tornam mais nítidas" (Carneiro, 1988, p. 39). A taxa de analfabetismo atingia mais as negras e, ainda, elas eram minoria nas universidades. Segundo os dados apresentados por Sueli Carneiro, 48% das negras não conseguiam, em 1988, concluir um ano de estudo, enquanto que, entre as mulheres brancas, esta porcentagem caía para 24% (*idem*).

A persistência dessas taxas, associada aos mecanismos sociais de depreciação através dos quais as mulheres negras e mestiças desenvolvem um poderoso sentimento de inferioridade, acaba por criar um quadro dramático que implica toda uma geração de crianças e jovens (Gonçalves, 1997, p. 495). Veja-se, por exemplo, o relato de Valdeci Pereira, uma militante negra de Salvador: "Nós, mulheres negras, militantes de movimentos [...] vivemos ainda em função da educação que nos é reservada [...] O homem crê ter o direito de abandonar a família. Quando não suporta a pressão econômica, fica louco. Mas as mulheres nem este direito têm. É ela que tem de assumir

totalmente a situação, é dela que depende toda a nova geração. Ela não tem orientação a seguir para formar as crianças e jovens. Como pode educar as meninas e os meninos tendo uma outra perspectiva de futuro, se ela também é um produto desta sociedade racista?" (Pereira, 1988, p. 41).

Tendo em vista a dimensão do problema, podemos entender por que, no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, o clima do debate foi dominado por uma postura feminista. "O feminismo negro transformou", naquele evento, "a educação em um campo privilegiado de reivindicações e de luta" (Gonçalves, 1997, p. 496). As militantes sabiam que não poderiam contar com a escola para ajudá-las numa educação não racista, pois "a instituição escolar também era um instrumento de propagação da supremacia racial branca" (*idem*).[10]

Veja-se, por exemplo, como a militante Sueli Carneiro refletia sobre a questão escolar: "Não basta reivindicar o acesso à escola, é preciso também um controle sobre a qualidade do ensino que nos oferecem. Este controle não estava ainda completamente definido, no nosso programa de ação, porque o movimento de mulheres negras é um evento recente. Mas essa questão se supõe como uma bandeira para as lutas fundamentais de nossa organização" (Carneiro, 1988, p. 46).

Em todo caso, é preciso registrar que o grande aliado do movimento de mulheres negras, no combate aos preconceitos na educação, foi o movimento de docentes das escolas públicas (no qual há uma predominância feminina), que teve uma atuação muito vigorosa nos anos 80. "Na medida em que o movimento negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo" (Gonçalves, 1997, p. 499).

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90.

10. Sobre esse assunto, ver ainda Gonçalves, 1985, e Rosemberg, 1987.

Já em 1994, vamos encontrar experiências muito interessantes envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação em uma relação produtiva. O exemplo desse envolvimento é o trabalho que vem sendo realizado pelo Núcleo de Estudos do Negro, NEN, com financiamento da Fundação Ford. Têm sido realizados vários seminários organizados por esse Núcleo, com a participação de professores do ensino fundamental do Estado de Santa Catarina, estendendo-se também aos outros estados da Região Sul. Há três anos ininterruptos o Núcleo tem publicado um caderno trimestral de pesquisas educacionais tratando do tema do negro e a educação: a série *Pensamento Negro e Educação*. Estas publicações de certa forma buscam responder a preocupações, ideais, propostas como os manifestados e debatidos no seminário sobre Pensamentos Negros em Educação – Expressões do Movimento Negro, realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, em 1995, e que resultou em publicação com o mesmo título organizada por Silva & Barbosa (1997).

Experiência similar vem ocorrendo em Salvador. O Centro de Estudos Afro-Orientais, CEAO, com apoio da Universidade Federal e da Universidade Estadual da Bahia, tem organizado encontros com professores de ensino fundamental. Aliás, ali a experiência é sistemática. Existem cursos de capacitação de professores para lidar com o tema da diversidade cultural.

Já em São Paulo o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar, em colaboração com diretorias de ensino e prefeituras municipais, vem desenvolvendo cursos para professores da rede pública de ensino sobre direitos humanos e combate ao racismo.

Poderíamos multiplicar os exemplos, pois esses cursos têm sido realizados em Curitiba, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e outras capitais e cidades do país. Mas o que é importante ressaltar é que esses encontros marcam uma nova relação entre os movimentos negros e a esfera pública. Hoje, mais do que nunca, compreende-se que as organizações não-governamentais têm tido um papel fundamental em ações educativas que visam melhorar a auto-estima de crianças e jovens negros. Exemplos dessas ações são os projetos desenvolvidos pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, e pelos afoxés Ilê Ayê, Araketo, Olodum, em Salvador.

Como se pode ver, quando se trata de descobrir estratégias que auxiliem no desenvolvimento educacional dos negros, não há necessidade de afastá-los de suas atividades de lazer e recreativas.

Por paradoxal que seja, o tema da diversidade, embora apareça na década de 90, é antigo. Aliás, como mostramos no início deste artigo, ele acompanha a história da inserção dos negros na moderna sociedade brasileira. Ele evoluiu e amadureceu à medida que os setores sociais que dele dependiam para expressar seus medos, angústias e projetos, o trouxeram ao debate público.

Ora, o tema da diversidade cultural acabou trazendo também para os movimentos negros (em seu sentido clássico) um novo problema: como lidar com a diversidade no interior do próprio movimento?

Este desafio já foi vivido quando se criou, no interior dos movimentos, uma corrente que marcava a presença das mulheres negras em uma situação bastante diferenciada (Silva, 1990 e 1998; Gonçalves, 1997).

Agora, são os jovens que trazem a marca de seus próprios movimentos, de seus grupos de estilo: *hip-hop*, *funk* e outros. Estudos têm mostrado o quanto estes grupos têm servido para desenvolver nos jovens o espírito crítico, ajudando-os a fazer uma leitura mais criativa do mundo (Spósito, 1994; Gomes, 1999; Candau, 2000).

Entretanto, esses jovens continuam defasados e, muitos, excluídos do sistema de ensino regular. Enfim, este continua sendo um problema crucial para a educação dos negros no Brasil, um velho problema.

Isto explica por que os movimentos negros, embora convencidos da importância dos grupos de estilos, continuam a reivindicar educação escolar para todos. O problema que se nos coloca é como combinar as duas estratégias educativas.

De sobra, resta, ainda, o enfrentamento de uma discussão espinhosa: o acesso à universidade.

Os anos 90, com seus traços multiculturais e interculturais, fizeram-nos pensar em um problema que poucos acreditavam que um dia pudéssemos discutir. Parecia coisa de estadunidenses. Mas não é. Afinal de contas como aumentar o índice de estudantes negros na universidade?

Algumas experiências têm sido tentadas, como, por exemplo, os pré-vestibulares para pobres e negros. Algumas propostas têm sido feitas: ações afirmativas, sistemas de cotas (USP, 1996; Silva, 1999b). Enfim, sobre esta história pouco temos a contar. Tudo está por ser feito. Neste sentido, só nos cabe duas coisas: participar e nos envolver de corpo e alma nesses eventos tão palpitantes de nossos tempos.

LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES é doutor em sociologia e professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais. Entre suas publicações destacam-se: *Le Mouvement noir au Brésil*. (Lille, Presses Universitaires Septentrion, 1997). *E-mail*: laog@fal.ufmg.br

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA é doutora Ciências Humanas, área de educação e professora adjunta docente da Universidade Federal de São Carlos. Publicou *História de Operários Negros* (Porto Alegre, EST, Nova Dimensão, 1987) *E-mail*: dpbs@power.ufscar.br

Os dois autores publicaram em conjunto: *O Jogo das Diferenças: multiculturalismo e seus contextos* (2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J., (1928). O negro no Brasil. *O Clarim d'Alvorada*, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 1, 3 jun. ,

_____, (1929). A liberdade. *Clarim d'Alvorada*, São Paulo,

v. 6, nº 16, p. 1, 13 maio.

ALMEIDA, J. R. P. de, (2000). *Instrução pública no Brasil* (1500- 1889) – história e legislação. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. da PUC/SP. Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. Trad. Antônio Chizzotti.

CUNHA, Antunes, (1930). O negro deve se prevenir. *Clarim d'Alvorada*, São Paulo, v. 8, nº 31, p. 1, 7 dez. , (1991). Notas de uma entrevista. São Paulo. (Datilografado).

_____, (2000). *Imprensa negra e educação*. São Paulo (Anotações para um texto).

AZEVEDO, C. M. M., (1993). *Onda negra, medo branco*: o negro no imaginário das elites – século XX. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BARBOSA, M., *et al.*, (1998). *Frente Negra*: Depoimentos. São Paulo: Quilombo Hoje.

BARCELOS, L. C., (1992). *Raça e realização educacional no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: IUPERJ.

BATHO, A., (1930). Educação (especial para o *Clarim d'Alvorada*). *Clarim d'Alvorada*, São Paulo, v. VII, nº 26, p. 2, 13 maio.

BEISIEGEL, C. R., (1974). *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira.

CANDAU, V., (org.), (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.

CARNEIRO, S., (1988). Depoimento. *VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste*. Recife.

CADERNOS DE PESQUISA, (1987). Especial sobre "Raça Negra e Educação". São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, (1983). Belo Horizonte, v. 1, nº 2, p. 16-23.

CHALHOUB, S., (1988). Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, nº 16, mar./ago.

COSTA, A., (1930). *Clarim d'Alvorada*, São Paulo, v. 8, nº 31, p. 4, 7, dez.

CUTI & CORREIA LEITE, (1992). *E disse o velho militante*. Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura.

DANTAS, B. G., (1995). De feiticeiros a comunistas; acusações sobre o Candomblé. *Dédalo*, nº 23, São Paulo, p. 35-48.

FERNANDES, F., (1986). *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Ática, v. 2.

FERREIRA, A. & BITTAR, M., (2000). *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*. São Carlos.

FONSECA, M. V., (2000). *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, (1987). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 63, nov.

GAMA, L., (1935). Carta ao Filho. *O Clarim*, São Paulo, v. 1, nº 4, p. 1, maio.

GOMES, N. L., (1999). Rapps educação e identidade racial. In: LIMA, Ivan C., *et al. Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: NEN – Núcleo Estudo do Negro, p. 73- 91.

GONÇALVES, L. A., (1997). *Le mouvement noir au Brésil.* Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

_____, (1985). *O silêncio*: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Um estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

_____, (2000). Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. e*t al. 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346.

_____, (1999). *As políticas públicas como instrumento de reversão das desigualdades étnicas nos sistemas de ensino*. Belo Horizonte: UFMG.

GONÇALVES, L. A & SILVA, P. B. G. E., (1998). *O jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica.

GUERREIRO RAMOS, (1966). O negro no Brasil: um exame de consciência. In: TEN – *Testemunhos*, Rio de Janeiro: GRD.

HASENBALG, C., (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

LARKIM NASCIMENTO, E. L. do, (1981). *Pan-africanismo na América do Sul* : emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Vozes.

LEITE, J. C., (1978). A alvorada de uma luta – entrevista a Rui Veiga. *Folhetim*, São Paulo, p. 9, 14 de maio.

MARCILLIO, M. L., (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M. C. de, (org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez.

MATTOSO, K. de Q., (1988). O filho da escrava. *Revista Brasileira de História*, vol. 8, nº 16, São Paulo, p. 37-56.

MELO, R. L. C. de & COELHO, R. de C. F., (1988). *Educação e Discriminação dos negros*. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

MOACYR, P., (1939). *A Instrução e as províncias*: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MOTT, M. L. *et al.*, (1988). A escravidão e a criança negra. In: *Negros Brasileiros*, Ciência Hoje. Brasília: CNPq, Suplemento, v. 8, nº 48.

MOURA, C., (1983). Brasil – *Raízes do protesto negro*, São Paulo: Globo.

_____, (s/d). A imprensa negra em São Paulo, mimeo.

NASCIMENTO, A., (1940). Influência da mulher negra na educação do brasileiro. In: *O negro no Brasil* – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 211-222.

_____, (1978). *Genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NASCIMENTO, M. E. do., (1989). *A estratégia da desigualdade* : o movimento negro dos anos 70. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP.

OLIVEIRA, R., (1987). Reflexões sobre a experiência de alterações curriculares em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63.

PAIVA, V., (1987). *Educação popular e educação de adultos*. 5 ed. São Paulo: Loyola.

PERDIGÃO MALHEIROS., (1976). *A escravidão no Brasil*: ensaio político, jurídico e social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, INL, [1867], v. I.

PEREIRA, V., (1988) Mulher negra e educação. *VIII Encontro do Negro do Norte e Nordeste.* Recife.

PERES, E. T., (1995). *Tempo da Luz*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

PINTO, N. de S., (1924). A desanalfabetização. *Getulino*, v. 2, nº 64, 20 dez.

PINTO, R. P. A., (1994). *Movimento negro em São Paulo*: luta e identidade. Tese de Doutorado, São Paulo: FFCH/USP.

RELATÓRIO MNU., (1998). Preparação do Centenário de Zumbi, Seção Minas Gerais.

RIZZOLI, Á., (1995). *A escravidão em São Carlos* : inventário analítico. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

ROSEMBERG, F. *et al.*, (1987). *Diagnóstico da situação educacional de negros* (pretos e pardos) no Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Conselho de Participação da Comunidade Negra.

SANTANA, N., (1985). *Relatórios do I e II Encontro sobre Realidade do Negro na Educação*. Porto Alegre: mimeo.

SCHWARCZ, L., (1987). *Retrato em branco e negro*: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, J. C. da, (1988). História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: MNU, 1978-1988, *10 Anos de Luta contra o Racismo*. São Paulo: Confraria do Livro.

SILVA, P. B. G. e, (1987). *Histórias de operários negros*. Porto Alegre: EST, Nova Dimensão.

_____, (1998). "Chegou a hora de dar à luz a nós mesmas" – Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES*, Campinas, nº 45, p. 7-23.

_____, (1990). Organizações das mulheres negras, hoje. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 84, nº 2, p. 220-226, mar./abr.

_____, (1999a). Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. *Educação*, Porto Alegre: PUC/RS, v. 22, nº 39, p. 27-40, set.

_____, (1999b). *Direitos X Privilégios – Eis a questão das ações afirmativas*. São Carlos/SP (Palestra proferida em Seminário Organizado pelo Instituto de Estudos Avançados da USP, na USP/São Carlos).

SILVA, P. B. G. e & GOLÇALVES, L.A., (1998). *O jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, P. B. G. e & BARBOSA, L. M. de A., (1997). *Pensamentos Negros em Educação:* expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, P. B. G. e & BERNARDES, N. M. G., (1988). *Relatório*. Porto Alegre, datilografado.

SPÓSITO, M. P., (1994). A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos a ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, nº 1 e 2, p. 161-178, nov.

TRIUMPHO, V. R. S., (org), (1991). *Rio Grande do Sul* – aspectos da negritude. Porto Alegre: Martins Livreiro.

TRIUMPHO, V. R. S. & SILVA, P. B. G. E., (1999b). Construindo Práticas Educativas: a experiência dos agentes de Pastoral Negro no Rio Grande do Sul. In: LIMA, Ivan C. *et al. Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis. NEN – Núcleo de Estudo do Negro, p. 113-116.

USP – Grupo de Políticas Públicas, (1996). Documento: uma jornada pela justiça. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, p. 265-293.

VICENTE, J., (1988). Movimento negro em Pernambuco. *VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste*. Recife. LITERATURA MILITANTE.

O Clarim d'Alvorada – 24/10/1926

O Clarim d'Alvorada – 07/04/1929

O Clarim d'Alvorada – 09/06/1929

O Clarim d'Alvorada – 1930

O Clarim d'Alvorada – 1935

O Alvorada – 1936

O Progresso – 26/09/1929

O Progresso – 28/09/1930

O Getulino – 1924

A Voz da Raça – 25/03/1933

A Voz da Raça – 08/07/1933

A Voz da Raça – 17/02/1934

A Voz da Raça – 23/06/1934

Quilombo, nos 5 e 6

Programa de Ação do Movimento Negro Unificado – 1982

VIII Encontro de Negros Norte e Nordeste – 1988

Relatório das Entidades Negras de Belo Horizonte – 1988

TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CORPO NEGRO E CABELO CRESPO: REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS OU RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL?

Nilma Lino Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

Muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais. Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001). Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e

mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Dessa forma, um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas.

Mas como captar as impressões e representações do negro sobre o próprio corpo, articulando-as com as experiências escolares e não escolares? Esta não é uma tarefa fácil, porém não é impossível. Um dos caminhos para a sua realização poderá ser o desenvolvimento de uma escuta atenta, por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola. Ao desenvolvermos a pesquisa *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (Gomes, 2002), para a realização do doutorado em antropologia social,[1] várias depoentes, ao reportarem-se ao corpo, relembraram momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e,

1. Os espaços pesquisados nos quais o cabelo crespo é a principal matéria-prima são quatro salões étnicos da cidade de Belo Horizonte. Deles emergem concepções semelhantes, diferentes e complementares sobre a beleza negra e a condição do negro na sociedade brasileira. Dois deles localizam-se no "centro da cidade" e os outros dois em bairros bem próximos dessa região. Os sujeitos da pesquisa são 28 mulheres e homens negros. Destes, 17 são mulheres e 11 são homens. São jovens e adultos, da faixa etária dos 20 aos 60 anos. Dentre estes destacam-se as cabeleireiras e os cabeleireiros dos quais cinco são mulheres e quatro são homens. Do total de cabeleireiras/os, seis são proprietárias/os e as/os outras/os são funcionárias/os de confiança. A parte mais intensa da etnografia, com um acompanhamento diário de cada salão, iniciou-se em agosto/setembro de 1999 e terminou em janeiro de 2001. O trabalho estendeu-se até 2002, porém, nesse período, a ida ao campo tornou-se mais esparsa.

lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que ao pensarmos a relação entre currículo, multiculturalismo e relações raciais e de gênero, levamos em conta a radicalidade dessas questões?

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, a articulação entre educação e antropologia poderá trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais e apontar-nos novos temas por meio dos quais a trama na qual a trajetória escolar é tecida desenvolve-se de maneira lenta e complexa.

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a "referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas" (Martins, 1999, p. 54).

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. A fome, o sono, a fadiga do corpo, o sexo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente. É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos. Assim, a cultura dita normas em relação ao corpo, às quais o indivíduo tenderá a

conformar-se à custa de castigos e recompensas, até o ponto de estes padrões de comportamento apresentarem-se tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos ou o pôr-do-sol (Rodrigues, 1986, p. 45).

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento. Mesmo diante de tal situação, em que a liberdade oficial estava condicionada à carta de alforria, os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca da liberdade. Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo. Por esses costumes é possível percebermos o corpo como *uma referência revolucionária da universalidade do homem*, apontada por Martins (1999, p. 54). Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a idéia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Será que a escola tem dado uma outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado? Será que hoje, em pleno terceiro milênio, os livros didáticos e as discussões sobre a história do negro no Brasil realizadas pela escola destacam que o corpo negro, desde a época da escravidão, sempre foi um corpo contestador?

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A

existência de um padrão de beleza que prima pela "brancura", numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como?

A relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica. Segundo Queiroz e Otta (2000), "marcas deixadas por escarificações, perfurações, tatuagens e mesmo algumas mutilações (circuncisão, extração de clitóris etc.) são sinais de pertinência, de identidade social, ao mesmo tempo que assinalam a condição tida por autenticamente humana daqueles que a exibem" (p. 21).

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo.

Destacaremos, neste trabalho, de maneira especial, o peso da trajetória escolar na conformação da identidade negra, dos sentimentos e das impressões sobre o cabelo crespo na vida de mulheres negras jovens e adultas que freqüentam salões de beleza étnicos. Parto do pressuposto de que a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados?

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo.

CABELO E TRAJETÓRIA DE VIDA

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais algumas dessas mulheres prefiram adotar alisamentos e alongamentos na atualidade. A sensação de ter o cabelo constantemente desembaraçado e de não precisar sofrer as pressões do pente ou os puxões para destrançar o cabelo foram comentários constantes, durante as entrevistas, acompanhados de expressões de alívio; quando o assunto era o uso das tranças durante a infância, sempre ouvíamos uma infinidade de reclamações:

– *Eu odiava*! Minha mãe fazia quatro tranças e juntava de duas a duas no alto da minha cabeça![2] (N.U., 26 anos, cabeleireira étnica) – Puxava tanto o meu cabelo para ele ficar ajeitadinho que até esticava os meus olhos. *Parecia uma japonesa preta*! (J., 23 anos, cabeleireira étnica) – *Não, nem sempre fui de bem com o meu cabelo, não*... desde criança, não. *Porque era aquele problema de puxar, trançar, aquela coisa toda. Não tinha alisamento, então, na hora de mamãe pentear o cabelo, era um drama.* Aí, depois, já mocinha, é que eu fui me cuidando, aquela coisa toda é que mudou. Mas de criança, não, eu chorava, não gostava de pentear o cabelo porque doía, puxava daqui, puxava dali, mas depois... depois ficou bom. E está até agora... (S.A, 51, anos auxiliar de escritório) – Minha mãe, pra pentear o cabelo, ela quase matava a gente. Fazia aquelas trancinhas. A gente... eu ficava com a cabeça toda doendo. Hoje em dia não tem isso mais, não é? Veja minha filha, olha o cabelo dela e olha o meu na época dela, não tem nem comparação. Hoje em dia está bom para o lado da pessoa negra, porque antigamente... nossa! Quando não era aquele ferro quente, pente quente que passavam no cabelo da gente, passavam aquele negócio. Ficava até bonito, mas depois... caia uma poeirinha, nossa, ficava um horror. Isso foi até eu atingir a minha idade de adulta. Não tinha opção. Tinha que usar isso mesmo. Agora é que apareceu cabelo de tudo quanto é jeito. (M., 25 anos, dona de casa)

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazemno na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético.

Depois de adultas, muitas mulheres negras reconciliam- se com as tranças. Agora, porém, elas apresentam- se estilizadas, desde as chamadas

2. Na transcrição das entrevistas e de trechos do diário de campo, todos os grifos são meus.

tranças africanas ou agarradinhas, que formam desenhos engenhosos no couro cabeludo, até as jamaicanas, de diferentes comprimentos. Esses penteados são também usados pelos homens, porém com menor freqüência.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.

> – Uma vez... tenho muito cabelo, mas antes eu tinha mais... e sempre assim, até uns sete anos pra nove anos, eu não tinha problema com cabelo, porque minhas tias, como eu te falei, mexiam com cabelo. Então, cada dia eu ia arrumadinha para o colégio. Tinha vez que minha tia alisava o meu cabelo, quando eu alisava não cortava mais, aí ele ficava grande! Minha tia alisava o meu cabelo, tinha dia que eu ia de trancinha, assim, agarradinha. Tinha vez que ela fazia as trancinhas acima, assim. Meu cabelo era grande, aí as trancinhas ficavam lindas, colocava bolinha. A gente enchia de bolinha assim, miçanguinha. Eu colocava, ficava balançando, todo mundo achava lindo. Eu era sempre baixinha, sempre miudinha. [...] Do grupo inteiro, todo mundo até hoje tem retrato meu lá no grupo que eles guardam. E não tinha problema não, sabe? *Eles me chamavam de neguinha, às vezes os meninos mexiam comigo, mas eu não ligava, não. Eu não ligava, eu gostava do jeito que eu era. Eu fui... me acostumei comigo, me acostumei com o que eu era, com minha raça. Então, me acostumei e não ligava, não, mas o pessoal mexia*. Isso aí eu tirava de... ao pé da letra. Não me atrapalhava, não. Eu gostava mesmo. Então, *minha tia, quando arrumava o meu cabelo, nossa, eu ficava toda metida. Cada dia um penteado, nossa, eu achava o máximo, principalmente porque chamava muita atenção. As pessoas achavam lindo o penteado...* (J., 23 anos, cabeleireira)
>
> – *Bom, a minha mãe, ela sempre cuidou, quando ela cuidava do meu cabelo, ela usava muita trancinha... então colocava aquele tanto de badu-*

laque e tal. Aí os meninos ficavam assim... olhando, olhava porque colocava aquilo e tal. Mas apelido, essas coisas, não, até que muita gente começou a aderir também. Tinha muita menininha da minha idade e tal, também que as mães colocavam tranças. Até porque os professores pediam pra evitar piolho, né, esse tipo de coisa, então, eu num... eu nunca tive problema, não. Nunca tive, graças a Deus! (AD., 25 anos, auxiliar de escritório)

– Na infância *eu me senti assim, uma verdadeira japonesa negra, né?... Minha mãe apertava tanto a minha trancinha, pra ir pra aula eu usava trancinha.* Sabe aquelas trancinhas que faz tipo gominho, emendando uma na outra? Então eu sofria, apertava demais, eu sofria muito. (N.U., 26 anos, cabeleireira)

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si. Estudos como o de Gonçalves (1985) apontam para que na maioria das vezes a questão racial existe na escola por meio da sua ausência e do seu silenciamento.

Na escola também se encontra a exigência de "arrumar o cabelo", o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: "ninho de guacho", "cabelo de bombril", "nega do cabelo duro", "cabelo de picumã"! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem).

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos.

A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/ escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um "nós" – criança e família negra – em oposição aos "outros" – colegas e professores/as brancos. Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial.

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira.

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas).

São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira

contrária àquela aprendida na família. Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo. Diante disso, podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra.

> – *Pra minha felicidade, a minha relação pessoa, mulher e o meu cabelo crespo foi ótima pelo fato de ter tido a minha mãe, que é uma cabeleireira conceituada aí já no mercado afro, que cuidou sempre do meu cabelo, eu nunca sofri.* E ela tentou fazer com que eu nunca passasse em situações que ela passou com o cabelo crespo, com a dificuldade que ela teve com o cabelo dela. Então, assim, eu nunca tive problemas com alisamento, a vida inteira alisei o cabelo. Nunca tive aqueles problemas famosos com queimaduras e tudo mais. Sempre tive o meu cabelo saudável. (F.A., 26 anos, cabeleireira)

A reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação. Como nos disse uma depoente, muitas vezes as pessoas são preconceituosas por causa da desinformação. Elas precisam ser reeducadas:

> – *Tenho amadurecimento pra isso. Então, essa questão da história do cabelo é muito em função disso. Minha irmã, ela trabalhava na Usiminas, então ela tinha mais contatos... não muito com negros, mas com pessoas que tinham outra visão, que davam outro tipo de incentivo. E eu custei a cair, vamos dizer assim, não vou chamar de mundo real, não, mas a encontrar essa história do negro pra me identificar legal. Acho que por isso que foi esse processo... lento! Não sei... foi esse processo passo a passo. E eu estou aqui: cabelo maravilhoso! Que eu amo... e eu ainda achei interessante que... quando eu solto ele assim todo mundo fica escandalizado. [risos] Aí um dia eu fui na padaria e a menina olhou pro meu cabelo: "Por que cê num corta seu cabelo?"* [risos] Eu achei tão fantástico! *"Por que cê num corta seu cabelo?" Eu falei assim: "Porque eu gosto dele assim"*, de uma forma muito tranqüila... E eu achei legal que ela virou e falou assim: *"Deve dar muito trabalho!"* Na visão dela, para eu colocar o meu coque assim, sim-

plesmente amarrar... Aí, ninguém entende esse coque no meu cabelo e todo mundo fica... principalmente os brancos, que não sabem como que é o simples amarrado. *Todo mundo quer pegar e ver.* "Como é que seu cabelo fica assim, pra cima?" Entendeu? Então, o porquê... porque nós sabemos como que ele fica pra cima, mas as pessoas que olham... Gente!... são inúmeras as pessoas... Às vezes a cabeleireira B. até me chama a atenção por causa disso, que as *pessoas querem pegar, ver. É diferente.* "Como é que cê faz pro seu cabelo ficar armado dessa forma?" Então eu explico que o meu cabelo é crespo, que ele não é liso, por isso que ele fica pra cima, se eu alisasse com certeza ele cairia. E eu amarro... Aí que as pessoas: "Ah, então ele tá amarrado, né?" Na cabeça das pessoas, eu acho que elas não conseguem ver que eu jogo esse cabelo todo pra cima e amarro. E aí eu achei interessante... e aí ela comentou: "Ah, não, isso assim dá muito trabalho." Aí eu expliquei pra ela que não dava trabalho... aí eu mostrei pra ela: "Olha, tá vendo, ele tá amarrado. É só eu pentear..." *Ainda olhei pra ela e falei assim: "Tem como pentear!!! Eu penteio meu cabelo... e amarro".* E ao invés de amarrar ele pra baixo como as pessoas têm o costume de amarrar, amarro ele pra cima. Tá diferente, é só você perguntar! [gargalhadas] Mas é claro, fico bem tranqüila, porque eu acho legal as pessoas terem essa liberdade de questionar. *Porque se de repente entro numa de... porque meu cabelo é assim, eu quero é assim, pronto e acabou e você não tem nada com isso... A pessoa nem sabe como é o processo de um cabelo... do negro... E aí a gente vai informando de uma forma tranqüila... porque é uma informação.* (D., 38 anos, contabilista)

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. O mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas. Quem sabe, assim, compreenderemos como o negro constrói a sua identidade nos seus próprios termos.

Há, então, um campo mais íntimo que se refere à esfera da subjetividade, que nem mesmo a intervenção familiar e um debate crítico produzido no

espaço da militância ou da escola conseguem alcançá-lo na sua totalidade. Isso não significa ignorar o peso da história, da sociedade e da cultura, mas destacar que a subjetividade também tem a sua importância no processo do tornar-se negro. A relação do negro com o cabelo nos aproxima dessa esfera mais íntima.

É nesse sentido que o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros se faz importante. A adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra. Alguns/mas depoentes, ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, relembraram as experiências vividas nesse ciclo da vida e falaram da sensação de "desencontro", de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência. Dependendo do sujeito e da sua forma de lidar com essa experiência, temos, hoje, um adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais.

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos.

> – E eu cresci assim, é... é... constrangida, porque na escola eu fui barrada também... Teve bailado e eu quis participar do bailado e diziam que não, que não podia, não. Que só iam as meninas brancas, as meninas bonitas.
>
> Pesquisadora: E falaram isso com vocês claramente? – Falaram, falaram, falaram, falaram... [pausa] Eu custei, eu sofri muito, muito, muito a entender que negro era gente também... *Eu vim descobrir que negro tinha história quando fui pro colégio, porque até então, pra mim negro era um bicho, era um... uma... um defeito, sabe?*

E morria de vontade de ser branca, por causa do cabelo, pra freqüentar assim essas coisas... pra aproveitar.

Pesquisadora: Isso te lembra alguma coisa? Você sente? Por que essa ênfase tão grande no nosso cabelo?

– Porque, assim... o branco tem o cabelo liso, né? Então, o negro tem o cabelo já crespo, às vezes chega a ser carapinha mesmo. *Mas vem daí a influência do branco sobre o negro, eu acho que quando você não tem noção do que é ser negro, você se cobra muito aquele cabelo maravilhoso, né, aquela coisa bonita de passar a mão, de cair, de "Ai, o meu cabelo é lindo, maravilhoso!" Quando a gente tem uma noção do que é ser realmente negro, aí a gente se aceita com o cabelo que a gente tem. Eu, por exemplo, eu daria tudo pra ter o meu cabelo anelado, sabe, eu daria tudo para ter o meu cabelo anelado. Mas não consigo tê-lo crespo. Num sei te explicar por que, mas não consigo... Talvez seja, nem seja por mim mesma, seja pela cobrança...* cê chega num lugar pra trabalhar, se você... eles olham. Você chega num lugar pra se divertir... às vezes cê tá passando na rua, aí um grita de lá: "Vamos pentear o cabelo"? Ou então *cantam aquela musiquinha assim: "Nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia"*. Quer dizer, é muita coisinha, é, é.... muita ironia mesmo, às vezes, das pessoas... É muito complicado, muito complexo, né? (F., 36 anos, professora)

Outras mulheres negras e clientes dos salões pesquisados, quando perguntadas sobre a importância que o cabelo passou a ter depois de sua infância e adolescência, assim se pronunciaram:

– É porque aí você já assumiu uma identidade diferente, você já entra no caso da aparência, quer competir com as pessoas, no mesmo ponto de vista. Então, se você vai a uma festa, ou mesmo no dia-a-dia, *você quer ter uma aparência melhor, você vai se cuidar. Na época eu já deixei os meus cachos, já parti pra um alisamento, já parti pra um bobe no cabelo, e aquilo se identificava comigo, pra mim assumiu uma aparência de competição com as outras pessoas, se fulano fazia assim eu não queria fazer igual, mas eu queria ficar de maneira comparativa: ela na dela e eu na minha. Como minhas colegas: umas usavam seu rabo de cavalo, seus penteados da época pigmaleão, touca holandesa, essas coisas; então, eu procurava ir atrás disso dentro daquilo que meu cabelo permitia.* (S.G, 60 anos, aposentada) –

Aí, depois que eu comecei a ficar mocinha, esse período é que foi difícil. Que aí é que eu tinha que trabalhar, não tinha ninguém pra arrumar o meu cabelo mais. Tinha uma época que eu não queria nem saber, nem cuidar de cabelo. Ele ficava todo espetadinho pra cima. Era muito cabelo, era difícil de arrumar. Então eu amarrava ele pra cima, assim, ficava aquela bucha, sabe? Eu não ligava, não estava nem aí também não, era meio desligada mesmo. Tinha vez também que... igual na época dos doze, treze, eu gostava muito de brincar de casinha, já tinha esse trem de Salão também. *Eu colocava aqueles... pegava blusas e colocava assim na cabeça e ficava na frente do espelho e falava que era meu cabelo. Me lembro que pegava as toalhas da minha tia e colocava na cabeça"* [risos]. (J., 23 anos, cabeleireira)

– *Na adolescência era uma tragédia! Porque a testa era marcada de dentinho de pente, de ferro quente. Aquele cabelo é... aquele cheiro de gordura. Porque hoje em dia, tem as coisas assim, aperfeiçoou, e tem o creme certo pra passar. Antigamente, não, a gente assentava no fogão e vinha aquela coisa na cabeça cheia de fumaça, a gente queimava tudo.* É *babyliss* que eu usava também. Era um trauma, janela do ônibus, jamais pedia para abrir. Nossa, pelo amor... aquele calor com as janelas... porque meu cabelo vai espetar. Quando eu ia na danceteria, aquelas colegas tudo com cabelo lindo. Ia no banheiro, aquele calor, molhava o cabelo. Eu jamais podia... uma que não precisava, que já estava todo escorrido de... de... aquela fumaça que tinha na danceteria, já caía tudo, então não tinha como, mesmo... É... clube, não podia jamais, porque... nossa, como é que ia molhar o cabelo? Nossa! Não gosto, tenho pavor de água, não sei nadar... Porque, é lógico, como que ia molhar o cabelo, não tinha como [risos]. [...] e na época, tipo assim, umas... *eu tinha mais ou menos uns 17 anos, eu conheci um rapaz.* Eu achei ele uma gracinha e tal. Nessa época eu já usava... *aí já passou o tempo do cabelo alisado, usava trancinha africana. E eu colocava um aplique. E estava assim o nosso namoro, tinha uns dois meses...* ele adorava minha trança, aí teve um dia, que ele falou assim: *"Nossa! É tão lindo o seu cabelo, solta o seu cabelo"... [risos]. Eu falava: "Pra que você quer que eu solto o meu cabelo?" Ele falava assim: "Não, solta o seu cabelo". Ah! Ele nem imaginava que era aplique, porque era tão bem feito. Cabelo idêntico ao meu e tal. Eu falei: "Não, não vou soltar meu cabelo, não".* Só que

> a gente ia num pagode e tinha umas meninas que usavam trancinha. Aí não sei o que aconteceu, alguém falou com ele que era aplique. Que deve ter falado: *"Ah! Aquele cabelo dela é falso!" Um dia ele falou assim: "Eu sei por que...". Ele falou: "Solta o seu cabelo... Eu sei porque você nunca vai soltar o seu cabelo, não é?" Eu disse: "Ih! Alexandre, pelo amor de Deus, vamos mudar de assunto?" Ele disse assim: "Ah! Eu sei por que você não vai soltar o seu cabelo, sua amiga me falou que você usa peruca, que você é careca, não é?" Nossa! Foi uma tragédia! Eu tomei pavor mortal, tomei um ódio mortal dele. Ele falou assim, passando a mão assim no meu rosto: "Eu sei, tudo bem. É porque você não tem cabelo, você é careca, você usa peruca" [risos].* (N.U., 26 anos, cabeleireira)

A manipulação do próprio cabelo e a visão do outro sobre o cabelo do negro assumem contornos diferentes, de acordo com o gênero e a geração. Deslindar os impactos desse processo sobre os sujeitos implica compreender as práticas culturais, o processo histórico e a construção do racismo no Brasil. Contudo, há uma implicação mais profunda e desafiadora sobre a qual nos falam os depoimentos acima: entender a construção da questão racial na subjetividade e no cotidiano dos indivíduos, e o peso da educação escolar nesse processo.

Quando conversamos com os/as entrevistados/as sobre a sua opinião, hoje, a respeito da relação do negro com o cabelo, deparamos-nos com momentos tensos, discursos ambíguos e respostas confusas. A pergunta remetia também ao lugar do negro na esfera da subjetividade, e não somente ao sujeito político e cultural. Nesse momento, homens e mulheres negras eram convidados a falar de si, a partir de seu interior, da sua própria pele. É possível que essa ebulição de sentimentos e emoções tenha trazido à tona, ao âmbito da consciência, aquilo que está submerso na esfera do inconsciente e, por isso mesmo, não é tão fácil de ser dito. A nosso ver, essa situação apresenta algo mais complexo: a construção da identidade negra no Brasil passa pelo que Mauss (1974), ao estudar as técnicas corporais, chamou de fatores fisio-psico-sociológicos.

Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor

o complexo terreno da identidade negra. Homens e mulheres negras de diversas partes do mundo constroem-na de formas variadas, embora tragam consigo algo que os une: um pertencimento racial, oriundo de uma mesma ancestralidade africana, cuja maneira de lidar com o cabelo é uma forte expressão da cultura.

Esse ponto comum, que atravessa a história dos negros, remete a uma questão que se apresenta cotidianamente na sociedade e no universo escolar: nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações sociais de poder, o cabelo e a cor da pele, sendo os sinais mais visíveis da diferença racial e possuidores de uma forte dimensão simbólica, são vistos como símbolos de inferioridade (Kobena, 1994, p. 4). O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Esse é mais um dos motivos pelos quais consideramos que a escola deve superar os preconceitos em relação à estética negra.

Mas, para além de tanta particularidade, quais seriam os significados universais da relação do homem e da mulher com o cabelo? Segundo Queiroz (2000, p. 28), o estado dos cabelos pode revelar a trajetória de vida de uma pessoa, sua condição de existência e o momento vivido no interior de um determinado grupo social. O autor chama a atenção para o fato de que é comum cortar ou raspar os cabelos por ocasião dos ritos de passagem, o que também é comum entre nós quando do ingresso na universidade, em prisões, em instituições militares ou religiosas. Há, também, uma relação entre cabelo, poder e potência sexual. Por isso, cortá-lo ou raspá-lo pode equivaler, simbolicamente, à castração. Essa é a condição dos novatos, dos recém-admitidos em determinadas instituições. No entanto, os cabelos rebeldes, soltos e descuidados podem expressar independência ou mesmo relutância às normas sociais, como é o caso de líderes religiosos, profetas, *rastafaris*. É muito comum encontrarmos entre os/as docentes a presença de relatos que associam os cabelos rastafaris e a estética dos integrantes do movimento *hip-hop* à sujeira e à marginalidade. No ambiente escolar, essas

associações, muitas vezes, extrapolam a esfera individual e transformam-se em representações coletivas negativas sobre o negro, seu cabelo e sua estética.

Dessa forma, consideramos importante para nós, do campo da educação, compreender que, para além do significado social mais amplo e mais genérico do cabelo, existem variações de acordo com a cultura, classe, raça, idade, sexo, nacionalidade, contexto histórico e político. Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos primeiros sinais a serem observados no corpo humano.

> Circulando pelo salão, fui até a sala da manicure, onde I. fazia a unha de S., uma vendedora de tecidos. S. é negra, tem o cabelo cortado bem curto, estilo máquina 1. Ao conversarmos, ela me disse que resolveu cortar o cabelo bem curto porque ele dava muito trabalho. Quando acordava, o marido ficava brincando com ela, chamando-a de "Os Simpsons". Ela disse que quando cortou o cabelo sentiu-se mais bonita e que até vendeu melhor os seus produtos. Ela disse: *"O cabelo é a moldura do rosto! A gente pode estar com uma roupa linda, mas se o cabelo não estiver bonito, não dá." Essa é uma opinião comum a todas as pessoas que encontro no salão.* (Diário de campo, 16/10/1999) Chegou uma senhora negra com a filha e o neto. Ela assentou perto de mim quando eu estava no banho infravermelho, e conversou sobre o cabelo, o que é comum no salão. Falou-me de como o seu cabelo era maltratado, de como ele caiu, e que quando chegou no Salão D. ela estava quase sem cabelo. "Agora é que ele está melhor!", disse ela, toda satisfeita. E continuou: *"Porque você sabe, minha filha, quando a gente vai sair, a gente vê só o cabelo." "A senhora acha mesmo?", perguntei-lhe. "Mas é claro!!!",* respondeu-me enfaticamente. (Diário de campo, 12/05/2000).

***

Consideramos, então, que o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desve-

lamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas. Mas quais serão as representações sobre a relação negro, corpo e cabelo presentes na escola? Em que momentos elas aparecem e como elas aparecem? Como tais representações se manifestam no currículo? Como os sujeitos negros e brancos vivem suas experiências corpóreas dentro e fora da escola? Muitas vezes, esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela instituição escolar e pelos/as profissionais da educação, e não são incluídos nos debates e nas discussões desenvolvidas nos cursos de formação de professores/as.

O estudo sobre o corpo e o cabelo, como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não escolares, poderá apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. A manipulação do cabelo do negro e da negra, nessa perspectiva, pode ser vista como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil. Parafraseando Munanga (2000, p. 99), quando este autor escreve a respeito da arte afro-brasileira, podemos dizer que descobrir a africanidade presente ou escondida na manipulação do cabelo do negro e da negra da atualidade, e nos penteados por eles realizados, constitui uma das preocupações primordiais para a definição da força histórica e cultural desse segmento étnico/racial. Esses são aspectos a serem considerados pela educação escolar.

NILMA LINO GOMES, doutora em antropologia social pela USP, é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Além de vários artigos e capítulos de livros, publicou *A mulher negra que vi de perto:* o processo de construção da identidade racial de professoras negras (Belo Horizonte: Mazza, 1995); e organizou, em colaboração com Lilia K. M. Schwartz, *Antropologia e história*; debate em

região de fronteira (Belo Horizonte: Autêntica, 2000), e com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (Belo Horizonte: Autêntica, 2002). Atualmente, junto com o professor Juarez T. Dayrell, desenvolve o projeto de pesquisa *Juventude, práticas culturais e identidade negra.* E-mail: nilmagomes@uol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G., (2000). *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes.

BRUNER, Jerome, (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

GOMES, Nilma Lino, (2002). *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, (1985). *O silêncio:* um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____, (2000). Diário de campo.

KOBENA, Mercer, (1994). Black hair: style politics. I*n: Welcome to the jungle*: new positions in Black cultural studies. New York: Routledge. p. 97-128.

MARTINS, José de Souza, (1999). A dialética do corpo no imaginário popular. *Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades.* São Paulo, Editora Pletora, n. 4, p. 46-54. MAUSS, Marcel, (1974). As técnicas corporais. In: _____. Sociologia e antropologia. São Paulo: EPU. p. 209-233.

MAUSS, Marcel, (1974). As técnicas corporais.*In*:_____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo:EPU.p. 209-233

MUNANGA, Kabengele, (2000). Arte afro-brasileira: o que é, afinal? *In*: Associação 500 anos Brasil artes visuais. Mostra do redescobrimento. *Arte afro-brasileira.* São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. p. 98-111.

QUEIROZ, Renato da Silva, (org.) (2000). *O corpo do brasileiro:* estudos de estética e beleza. São Paulo: SENAC.

QUEIROZ, Renato da Silva, OTTA, Emma, (2000). A beleza em foco: condicionantes culturais e psicológicos na definição da estética corporal. *In*: QUEIROZ, Renato da Silva, (org.). *O corpo do brasileiro*: estudos de estética e beleza. São Paulo: SENAC. p. 13-66.

RODRIGUES, José Carlos, (1986). *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos.

OS NEGROS, A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA*

Ana Lúcia Valente

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

INTRODUÇÃO

A proposta de se discutir os rumos da democracia, da educação e de políticas públicas que, em contraposição à lógica hegemônica, voltem-se para o atendimento de iniciativas populares e da sociedade civil impõe uma reflexão que considere as expressões concretas e, portanto, históricas da organização social presente, deixando de lado o terreno das abstrações. Quando se trata de discutir políticas de ação afirmativa para os negros, essa reflexão parece mais complexa devido ao "componente racial" que chamaria a atenção para a diversidade, para a especificidade.

Venho defendendo uma perspectiva universal de compreensão da diversidade – contrariando o combate ao universalismo feito pelos movimentos negros, que passa a ser recuperado "através da mestiçagem e das idéias do sincretismo sempre presentes na retórica oficial" (Munanga, 1999, p. 126). Meu argumento é que nada impede que manifestações singulares ou específicas possam ser mais bem iluminadas quando referidas a uma dimensão universal, capaz de apreender o movimento da realidade.

---

* Trabalho apresentado no Seminário Nacional "Democracia e Educação no Pensamento Educacional Brasileiro", promovidopelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UniversidadeFederal Fluminense e realizado em Niterói (RJ), de 14 a 17 de maio de 2001.

Nessa apreensão, duas vertentes podem ser definidas. Em primeiro lugar, no que diz respeito à temática desse seminário, considera-se a importância de empreender ações mais concretas de garantia de exercício da cidadania, analisando-se a pertinência de se pensar uma proposta educacional que contemple o contraditório processo de criação/significação da diversidade cultural para uma educação igualitária ou para a cidadania paritária. Uma proposta que tenha, sobretudo, o compromisso de desvelar os usos sociais dos conhecimentos transmitidos que, enquanto criações humanas, são passíveis de serem transformados (Valente, 1999b). Se se advoga a necessidade de salvaguardar os princípios da cidadania, é preciso, em contrapartida, estabelecer limites ao relativismo cultural, alertar para os perigos de um multiculturalismo absoluto, pleno de recusa do outro, que promove a fragmentação do espaço político e a degradação da democracia, e buscar a articulação dos valores universais[1] e das especificidades culturais.

Essa conjunção do singular, do particular e do universal poderia potencializar um novo modelo de integração, supondo idealmente que cada um se reconheça numa visão política comum, para além das diferenças individuais e de grupo; porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares. Assim, a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do Estado.[2] Nesse caso, menos do que demarcar fronteiras do conhecimento sabidamente artificiais, importa estabelecer uma linha de reflexão teórica que recupere a totalidade histórica definida pela organização social dominante.

No Brasil, ao que parece, ainda pouco foi sistematizado no campo do direito. O caráter preliminar e inicial desse tipo de debate e preocupação pode ser atestado pelas dificuldades que advogados, militantes e estudiosos das relações interétnicas têm enfrentado para criminalizar o racismo no país, através dos canais legais existentes. Como lembra Hédio Silva Jr., analisando a intersecção entre direito e relações raciais no país, "a inscrição do princípio da não-discriminação e as reiteradas declarações de igualdade têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira" (1988, p. VI). De qualquer maneira, a coletânea de leis brasileiras anti-racistas, organizada por esse autor, buscou "explorar outras

1. Universais porque são valores do capitalismo marcados por concepções de mundo antagônicas.
2. Nesse contexto, ganha relevo a discussão sobre a democracia, seus limites e possibilidades num Estado cuja conformação é também histórica.

respostas disponíveis no ordenamento para a violação do direito à igualdade, a exemplo da responsabilidade civil objetiva por discriminação prevista no Art. 1° da Convenção 111 e no Art. 6° da Convenção contra todas as formas de discriminação racial" (p. VIII-IX). De fato, essas duas convenções,[3] assim como a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino,[4] podem oferecer argumentos importantes para a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros no campo educacional. Desde que também sejam devidamente contextualizadas, uma vez que o ordenamento jurídico não pode ser dissociado de necessidades sociais construídas historicamente.

A segunda vertente de apreensão da realidade conduz ao paradoxo de que o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual (Valente, 1999a). Além disso, esbarra-se no equívoco de "educadores pós-modernos", de a temática da diferença cultural ser percebida como "novidade", recolocando-se a importância da tarefa de recuperar a história e a luta dos povos oprimidos e, com ela, a própria história do multiculturalismo (Gonçalves & Silva, 1998), sem deixar de inseri-la num contexto mais amplo de compreensão.

No trabalho *As políticas de ação afirmativa e o obstáculo epistemológico,* apresentado na reunião da ANPEd, realizada em 2000, procurei recuperar idéias, há muito discutidas por estudiosos e militantes, que norteiam a discussão sobre as políticas de ação afirmativa específicas para os negros. Tentei demonstrar: 1) a necessidade de se legitimarem, teórica e praticamente, as políticas de discriminação positiva, no Brasil, considerando seu sistema de relações raciais, diferente daqueles historicamente construídos em outros países; 2) os limites do conceito de *afrodescendência*, que não supera a ambigüidade do conceito de *identidade negra*; 3) a possibilidade de construção de uma *identidade mestiça*, num contexto plural de negociação político-ideológica; e 4) as dificuldades para estabelecer a clientela, que deve ser definida numericamente ou em termos populacionais, para a qual seriam dirigidas as ações discriminatórias positivas. Essa análise permitiu-me afirmar que o "mulato" continua sendo um obstáculo epistemológico para a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros, parafraseando o conhecido intelectual e militante negro Eduardo de Oliveira e Oliveira (1974).[5]

3. A primeira foi promulgada em 1968, pelo Decreto n. 62.150, de 23 de janeiro, e a outra pelo Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969 (Silva Jr., 1998, p. 10-4 e p. 22-35).
4. Promulgada pelo Decreto n. 63.223, de 6 de setembro de 1968 (Silva Jr., 1998, p. 15-21).
5. Kabengele Munanga (1999) faz referência ao mesmo artigo, confirmando seu caráter polêmico.

Como já tive a oportunidade de afirmar no referido trabalho, permitindo-me seguir literalmente o texto original, a discussão sobre as políticas de ação afirmativa, especialmente quando se trata de debater a proposição de medidas que promovam a valorização dos negros no Brasil, tem sido considerada bastante polêmica, por mobilizar fortes emoções e sentimentos contraditórios, e não menos necessária. Isso porque, entre outras coisas, não deixa de ser curioso que sejam recebidas com maior simpatia, pela população em geral, as propostas de educação intercultural bilíngüe para os índios, inclusive previstas na LDB; de valorização das mulheres, como o aumento percentual da representação político-partidária; de garantia de mercado de trabalho para os portadores de necessidades especiais, como a reserva de vagas legalmente asseguradas em concursos públicos; ou mesmo as reivindicações de idosos e homossexuais por maior respeito e espaço de expressão.

Ao contrário das reações ante as demandas desses grupos minoritários – na perspectiva qualitativa das ciências sociais, por enfrentarem maiores dificuldades ao acesso à riqueza material e espiritual da sociedade, bem como às instâncias de poder –, são reticentes os comentários sobre a situação do negro brasileiro, reafirmando, em última análise, a comprovada existência do racismo no país. Contudo, se essa conclusão pode ser antecipada, pouco ainda se sabe sobre as mediações e os meandros dessa discussão, sistematicamente evitada para além dos grupos negros organizados.

Para Munanga, considerando a insuficiência retórica dos discursos antiracistas bem-intencionados, "é preciso, pois, incrementar estratégias e políticas públicas de combate à discriminação nos campos onde ela se manifesta concretamente, ou seja, nos domínios da educação, cultura, lazer, esportes, leis, saúde, mercado de trabalho, meios de comunicação, etc." (1996, p. 12). Nessa direção, algumas pistas foram lançadas, não sem deixar de exprimir a falta de consenso presente num debate que, no país, foi apenas iniciado e que, por vezes, polariza-se.

De um lado, setores importantes e representativos do movimento negro defendem, com intransigência, a necessidade premente de medidas específicas serem implementadas. Em síntese, essa defesa parte da avaliação de que, historicamente, há dívidas que devem ser saldadas pelos brasileiros aos negros, remontando aos 500 anos do país: além de terem sofrido a violência

do sistema escravista, continuaram e continuam a sofrer desvantagens socioeconômicas, geradas por cumulativas atitudes discriminatórias.

De outro lado, parcelas expressivas da sociedade nacional, com igual veemência, abominam toda e qualquer proposta dessa natureza, mas não pelos mesmos motivos. Para alguns, ao reafirmarem o mito da democracia racial, não haveria razão para que fosse oferecido um "tratamento especial" para os negros. Outros, incluindo algumas tendências da organização negra, acreditando que já existem provas cabais da existência do racismo entre nós, temem as conseqüências futuras geradas pela implementação das políticas de ação afirmativa.

Há opiniões matizadas no interior dessas posições que se antagonizam e, entre elas, vozes ainda não suficientemente convencidas pela argumentação utilizada para defender ou negar a pertinência de políticas que, positivamente, discriminem os negros no Brasil. Para alguns estudiosos e militantes, essas políticas estariam a demandar uma reflexão mais acurada, menos exposta à carga emocional que o debate sobre o assunto mobiliza, ou capaz de canalizar essas emoções para o avanço teórico e prático necessário e exigido (Valente, 2000).

Nesse trabalho, continuo tateando o terreno sobre o qual o debate se desenvolve, relacionando reflexões produzidas em outros momentos, sem qualquer pretensão de superá-lo ou de encerrar uma discussão aberta a críticas e contribuições.

Embora tenha me incluído entre essas vozes incertas, prudentes na tomada de decisão de defender ou não a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros, em razão das mediações teóricopráticas que devem ser exploradas, não se pode negar o movimento que justifica e legitima essa proposta. O calcanhar de Aquiles passa a ser *como* fazê-lo, sem que disso resulte o efeito contrário que se pretende: que essas políticas não se transmutem em tiros que saem pela culatra ou que sejam analisadas romântica e ingenuamente. Essa parece-me ser a condição para que o processo possa ser direcionado para o atendimento dos interesses e necessidades do grupo racial na perspectiva da transformação.

O MOVIMENTO DO REAL

Lilia Schwarcz (1999), ao fazer um balanço da produção antropológica sobre a questão racial e etnicidade, nos últimos 25 anos, afirma que, com a politização da questão racial e a realização de "estudos mais diretamente engajados com o movimentos sociais negros, ou com o debate sobre a 'ação afirmativa' [...] é fato que esses trabalhos [...] têm, em alguns casos, padecido de um certo distanciamento, necessário, à reflexão crítica" (p. 303). Afinal, como lembra a historiadora e antropóloga, não há como desconsiderar que a produção sobre essa temática, no Brasil e em outros países como o México, guarda a especificidade e não a exclusividade de ter a questão da mestiçagem como elemento revelador de uma conformação nacional original.

Em contrapartida, militantes de movimentos negros são incisivos na crítica à "academia" e ao anacronismo de suas reflexões, resultante de sua suposta lentidão para acompanhar o movimento do real e as experiências práticas em andamento, que, dentre outros fatos, demonstram ser a questão da mestiçagem, envolvendo a discussão sobre o estabelecimento de limites grupais, uma questão ideológica já superada por imperativos da ação política.

Não se podendo concordar que a discussão sobre a mestiçagem seja uma "falsa questão", como defende parcela da militância negra – mesmo porque, de 1980 a 1991, a taxa de crescimento da população negra, entre jovens de 15 a 24 anos, de 2,3% (0,2% para os brancos), está "relacionada não só à fecundidade mais alta associada a este grupo como também aos efeitos da miscigenação" (IBGE, 2001) –, deve-se admitir como procedimento metodológico correto a proposta de compreensão do movimento do real. Mas, de que real se fala? Sem que se negue a importância de dominar as manifestações cotidianas, suas singularidades e especificidades, é preciso redimensioná-las no quadro universal da organização social dominante. Disso decorre a necessidade de compreender o movimento do capitalismo.

Nessa perspectiva, vale lembrar que quatro grandes "crises" do capitalismo engendrando processos de homogeneização, nas décadas de 1930, 1950, 1970 e 1990, numa surpreendente regularidade de uma vintena de anos, em média, tornaram visíveis processos de reivindicação da diferença cultural (Valente, 1999c). Dito de outra maneira, as diferenças culturais aparecem como "problema" quando movimentos de integração homogeneizadora

procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma que não coloque em risco o seu projeto. Ou, ainda, como afirmei, a preocupação em torno das diferenças, transformando-as em um "problema", quando são marcas distintivas e necessárias da condição humana – não podendo ser consideradas epifenômenos –, parece cumprir a função de deslocar para outra instância de embate as contradições econômicas próprias do capitalismo. Nesse caso, coerente com essa perspectiva, a discussão sobre a verdadeira raiz do problema é abandonada, contentando- se em mascará-la e em buscar medidas paliativas e reformadoras no campo cultural.

Essas "crises" universais[6] manifestam-se de maneira singular. No Brasil, sem contar a imposição do universalismo europeu sobre índios e negros durante o período colonial, a partir da década de 1930, a política de modernização industrial legitimada por um ideário nacionalista imprimiu outra direção ao tratamento da diferença, que passou a ser objeto de reflexão a respeito da nossa constituição como povo e para pensar a formação de uma sociedade nacional. As preocupações dos governantes voltaram-se para o desaparecimento das diferenças culturais dos contingentes envolvidos. Foram dois os principais alvos dessa tentativa: o abrasileiramento dos descendentes de imigrantes, principalmente italianos, alemães e japoneses, de maneira que não constituíssem quistos culturais que ameaçassem o projeto da nação e a destruição das tradições culturais africanas que se contrapunham aos planos de construção de um Brasil branco, ocidental e cristão.

Na década de 1950, como se sabe, um projeto financiado pela UNESCO propiciou a realização de estudos sobre a situação racial em vários países, inclusive no Brasil. Já naquela oportunidade os estudos no país apontavam para a existência de problemas entre brancos e negros e preocupavam-se em desmistificar a chamada "democracia racial brasileira" (Valente, 1997). Houve outros momentos em que a questão da diferença cultural ocupou a cena política e educacional do país, como nas discussões em torno da chamada "educação popular", a partir da década de 1960, que envolveu os educadores por mais de 25 anos (cf. Paiva, 1986). Nos anos de 1970, num momento de efervescência política no Brasil, movimentos sociais passaram a ser organizados, inclusive aqueles portadores de signos de diferença, como o movimento negro. Organizavam-se para reivindicar melhores condições de vida, de trabalho e maior espaço de expressão, em resposta ao modelo

6. Universais porque, onde se realizam, as contradições do capitalismo são mais evidentes.

econômico implantado pelos militares, caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional.

Atualmente, mais uma vez a questão da diferença emerge no conjunto das preocupações de intelectuais e pesquisadores brasileiros, em resposta a um clima de animosidade preocupante e sob a influência da produção acadêmica americana e européia. No início dos anos de 1990, começaram a ser organizados grupos na periferia das cidades, como a de São Paulo, que, inspirados pela ideologia neonazista, têm feito vítimas fatais entre os negros e os nordestinos (Valente, 1997). Nos países do Mercosul, em particular na Argentina, os problemas sociais existentes estão acirrando a discriminação contra bolivianos, paraguaios e peruanos, levando à proposição de medidas para restringir a imigração (Gazir, 1998). Racismo e xenofobia no plano nacional e regional parecem reafirmar a nossa tese, impondo a necessidade de uma reflexão atenta que propicie a compreensão histórica desse processo. Voltar os olhos para o passado, buscando avaliar as lições vividas no Brasil e no plano internacional, é exigência imprescindível para não cometermos os mesmos erros, os mesmos equívocos; a começar pela crença de que a problemática sobre diversidade cultural é uma "novidade".

Embora nessas décadas sejam engendrados movimentos de homogeneização econômica, estes não parecem guardar as mesmas características, em que pesem expressarem a agudização crescente das tendências gerais do capitalismo. Seguindo o esquema de Mandel (1985),[7] em torno dos anos de 1930 e 1970 iniciam-se ondas longas com tonalidade de estagnação, ao passo que nos anos de 1950 inicia-se uma onda longa com tonalidade expansionista, assim como nos anos de 1990, avançando para um período não analisado pelo autor. No argumento de Mandel, a tecnologia ocupa papel fundamental na passagem de uma onda longa à outra, com tonalidades diferentes.

Em linhas gerais, foram apontados aspectos que permitem a compreensão desses momentos na perspectiva das reivindicações das diferenças culturais. De fato, na década de 1950, o avanço tecnológico é surpreendente, mas não se devem menosprezar as variáveis sociais e políticas que podem facilitar a

7. Na definição da "teoria das ondas longas", o autor segue o preceito enunciado no prefácio à 1ª edição de *O capital*, quando Marx justifica o estudo do modo de produção capitalista na Inglaterra por ser o seu campo clássico, na medida em que, sendo consideradas as tendências que operam e se impõem na produção capitalista, "o país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido" (Marx, 1980, p. 5).

compreensão de quando as diferenças são um problema. Os anos de 1950, de boom econômico mundial, marcam o momento em que se coloca na pauta de discussão o tratamento que a diversidade cultural recebera no momento anterior. Politicamente era preciso romper com o passado da experiência nazista, combatendo o racismo. Restabelecida a capacidade produtiva, era possível promover o respeito à diversidade do mercado consumidor, como foi sugerido.

No entanto, conforme Wallerstein,

> [...] se se quer maximizar a acumulação do capital, é preciso, simultaneamente, minimizar os custos de produção (e por conseqüência os custos da força de trabalho) e minimizar igualmente os custos dos problemas políticos (e por conseqüência minimizar – e não eliminar porque isso é impossível – as reivindicações da força de trabalho). O racismo é a fórmula mágica favorecendo a realização de tais objetivos. (1990, p. 48)

Operacionalmente, o racismo – na expressão de Balibar (1990, p. 33), "racismo sem raças", cujo tema dominante não é a herança biológica mas a irredutibilidade das diferenças culturais – toma a forma de "etnicização" da força de trabalho, ou seja, permite a hierarquização de profissões e remunerações na sociedade. Desse modo, na década de 1950, que num primeiro momento aparece como redentora das diferenças, logo se empreende um movimento de sua negação, que desencadeia reações no campo político-cultural, sem que essas diferenças deixem de ser manipuladas em proveito da indústria cultural. Os acontecimentos que marcaram os anos de 1960 resultam desse momento de gestação, estendendo-se até a década de 1970.

Nas décadas de 1930 e 1970, de estagnação, cujos fatos emblemáticos foram a guerra[8] e os preços do petróleo, quando os riscos de desemprego eram evidentes, devido ao retrocesso na produção material, parece mais fácil compreender porque, tendencialmente, os portadores de signos diferenciais foram os primeiros a perder posições no mercado de trabalho. Já na década de 1990, iniciada como um momento de expansão do capital e justificada pelo ideário neoliberal, a análise torna-se mais complexa e delicada, inclusive porque se trata de um processo em andamento.

Na última década do século XX, é possível verificar um incremento tecnológico, que caracterizaria uma onda longa de tonalidade expansionista,

8. Lembre-se que, em 1929, antes da guerra, a grande "quebra" da bolsa de Nova York deflagrou o processo.

não apenas implicando a mudança dos processos de produção existentes, mas também a criação de novos bens e serviços de consumo, propiciando o surgimento de novos ramos de produção, como aliás ocorre em outras revoluções tecnológicas. Entre os aspectos que caracterizariam o capitalismo contemporâneo, a terceirização tornou-se estrutural, com a fragmentação e a dispersão de todas as esferas da produção. Fundamentalmente resultante do desenvolvimento das forças produtivas que autonomizam e multiplicam atividades de intermediação, a terceirização também diversifica o consumo, expandindo o setor de serviços. Se a princípio os avanços tecnológicos tendem a liberar mão-de-obra, podendo comprometer a produção capitalista, à medida que não há trabalho vivo, não há produção de mais-valia, como afirma Singer:

> Com o grande aumento do exército industrial de reserva cresceu a disponibilidade de força de trabalho, permitindo o ressurgimento de formas arcaicas de exploração, tais como empresas familiares e trabalho a domicílio. Essas formas muitas vezes são estimuladas por capitais monopólicos, que demitem operários para subcontratar seus serviços como fornecedores externos. Como resultado, cai o nível de remuneração dos trabalhadores e se recupera a taxa de mais-valia e mais ainda, graças à menor composição orgânica do capital dos "novos setores", a taxa de lucro. (1985, p. XXXII)

O que dizer a respeito dos movimentos de reivindicação de diferenças culturais da década de 1990, sobre os quais se tem uma fundamentação empírica que não corresponde a uma análise mais cuidadosa? De alguma maneira eles parecem retomar as tendências percebidas na década de 1950: de um lado resgatam sua legitimidade perante o momento anterior, na década de 1970, quando a diferença é tomada como bode expiatório da difícil situação econômica; de outro, cria-se a expectativa de que, em um momento subseqüente, esses movimentos passem a ser negados e manipulados pela lógica capitalista.

Se as flutuações na taxa de lucros constituem o mecanismo central de todas as mudanças a que está sujeito o capital, afetando o processo de acumulação, responde-se parcialmente à pergunta de quando as diferenças são um "problema". Contudo, evitando-se o viés economicista, bem como o desencantamento da discussão sobre as diferenças, outros aspectos sociais – culturais e políticos – devem necessariamente mediar essa reflexão. No momento atual, como questões implícitas naquele mecanismo, é preciso

explorar a tese da etnicização da força de trabalho, a forma operacional do racismo, que, como foi dito, permite a hierarquização de profissões e remunerações na sociedade, quando se coloca em xeque a centralidade ou não da categoria trabalho.

A CRISE E A EDUCAÇÃO

Numa sociedade produtora de mercadorias, como é a sociedade capitalista, mesmo que se pretenda excluir o trabalho vivo dos processos produtivos, não se pode prescindir dele. Reafirmada a centralidade da categoria trabalho para compreensão do capitalismo como organização histórica não superada, e afirmada após a queda do muro de Berlim e a dissolução da economia socialista soviética, admite-se a crise do trabalho abstrato – "dispêndio de força de trabalho do homem, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias" (Marx, 1980, p. 54). No entanto, a outra dimensão que o trabalho assume na sociedade capitalista, como trabalho concreto – "dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso" (*idem*, p. 54) –, desde que não subordinado ao trabalho abstrato, poderia potencializar o resgate do homem omnilateral.

Para o enfrentamento da crise, foi desencadeado um processo de reorganização do capital, buscando novas respostas para a retomada da acumulação. Esse processo, denominado globalização, agudizou as tendências percebidas no início do século XX, quando o capital financeiro assumiu a hegemonia. O desemprego estrutural; a terceirização e a fragmentação das esferas produtivas; a rejeição da presença estatal e conseqüente privatização estrutural; a transnacionalização da economia implicando a transferência da base industrial dos países ricos para os países pobres, tendo como atrativo a força de trabalho a baixo custo e a existência de bolsões de riqueza e pobreza substituindo a diferença entre países do primeiro e terceiro mundos são algumas das condições materiais que o ideário neoliberal tenta justificar, dissimulando o fato de serem formas contemporâneas de exploração e dominação.

Organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, que se tornaram o centro econômico e político global, ao adotarem esse ideário, pressionaram os países pobres a desarmar uma rede de proteção que,

segundo análises de matiz ideológico diverso, ampliou a miséria, expulsando dos processos produtivos um contingente humano de dimensões gigantescas e promovendo maior exploração daqueles que se mantêm ocupados. Como decorrência do desemprego estrutural, o trabalho é desregulamentado, precarizado, ampliando-se a terceirização e as atividades temporárias e ilegais. Isso implica a perda de conquistas históricas dos trabalhadores que, sob ameaça de não poderem garantir a sobrevivência, aceitam as condições impostas.

Sob a alegação de que as pessoas estão sendo expulsas do mercado de trabalho por não estarem qualificadas para as suas demandas, a educação formal passa a ser apontada como solução para a crise. Contudo, o avanço das forças produtivas torna cada vez menos necessário o trabalho vivo, incorpora trabalho morto nas máquinas e equipamentos eletrônicos, simplificando progressivamente o processo de trabalho. Mesmo que existam funções que demandem maior domínio dos trabalhadores, a qualificação exigida pelo mercado de trabalho é antes uma justificativa de sua expulsão e de sua não absorção ao mercado.

Samira Lancillotti (2000), ao discutir a profissionalização de pessoas com deficiência, mostra que

> A educação de jovens e adultos com deficiência, como a de todos aqueles que compõem a classe que vive do trabalho, tem sido pensada a partir da lógica do mercado. O ideário neoliberal postula que é preciso qualificar e desenvolver competência para dar acesso ao mercado. Esse discurso escamoteia o fato de que o trabalho vivo, necessário à manutenção da esfera produtiva, está sendo reduzido. Hoje, as empresas produzem mais, com menos trabalhadores. (p. 89)

Segundo a autora, uma das respostas para fazer frente à condição de exclusão é o discurso da inclusão, tornando a inserção social das pessoas com deficiência o centro de preocupação com repercussões nas políticas públicas. Porém, "a despeito do que afirmam seus defensores, parece que a luta pela inclusão é uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, já que não toca suas razões de fundo e se estabelece como movimento compensatório" (Lancillotti, 2000, p. 94). Reforça sua análise afirmando que,

> A partir da justificativa de que a exclusão é "cultural", muitas ações vêm sendo implementadas contra o preconceito, e ganha destaque o discurso da diversidade cultural, pautado no "direito de cidadania", segundo o

> qual, independentemente de idade, gênero, raça, opção sexual ou de portar uma deficiência etc., todos os homens devem ser vistos pela ótica da igualdade e merecem ser alvo de preocupação e ações diversas, seja por parte do poder público ou da iniciativa privada. Se por um lado este movimento parece responder a necessidades que são genuínas e que de muito vêm sendo reclamadas desde os movimentos sociais, por outro não permitem apreender que dentro deste modo de organização social, estas ações são iníqüas, até porque as diferenças são justificadas pela lógica do sistema. (Lancillotti, 2000, p. 94)

Mas, a despeito do contexto em que o discurso da inclusão penetra o campo educacional, pode ser considerado um avanço a incorporação de pessoas com deficiência pela escola regular. Como palco das contradições sociais, é no âmbito da escola que se devem buscar condições de acesso de todos ao conhecimento.

Essa digressão permite-me retomar a tese da etnicização da força de trabalho como expressão da lógica interna do capitalismo excludente. No caso dos negros brasileiros, assim como de outros grupos marcados pela diferença, as justificativas do capital para a não absorção do trabalhador são inúmeras. Efetivamente, a única resposta plausível é que são desnecessários. Pelas regras do mercado, não há emprego para todos e é crível que as leis que protegem as pessoas com marcas diferenciais se efetivam à medida que estas se tornam atrativas para o mercado, e o poder da atração reside nas vantagens econômicas.

Mas é também no caso dos negros brasileiros que a situação de desigualdade torna-se mais evidente. A *Síntese de indicadores sociais* 2000 do IBGE, com informações elaboradas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 1992 e 1999, assim resume os resultados obtidos sobre a desigualdade racial:

> Os avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento não alteraram significativamente o quadro de desigualdades raciais. Embora a taxa de analfabetismo tenha caído para todos os grupos, ainda é mais elevado, em 1999,para pretos e pardos (20%) do que para brancos (8,3%). O aumento do número de anos de estudo foi generalizado – com a população como um todo registrando um ano a mais de estudo de 1992 a 1999. Apesar disso, na comparação por cor ou raça, há uma diferença de dois anos de estudo, em média, separando pretos (4,5 anos) e pardos (4,6) de brancos

> (6,7). Uma vez que esses patamares têm-se mantido historicamente inferiores para pretos e pardos, o crescimento de um ano de estudo, no total, revela-se mais significativo para esses grupos. No Nordeste, por exemplo, esse ganho correspondeu a um aumento de quase 50% nos anos médios de estudo de pretos e de mais de 25% no de pardos.
>
> Entre 1992 e 1999, o aumento de um ano de estudo correspondeu a uma elevação de 1,2 salários no rendimento de brancos e de meio salário no rendimento de pretos e pardos.
>
> Na década, houve uma queda generalizada no número de famílias vivendo com até meio salário mínimo per capita, mas, em 1999, ainda se encontram nessa situação 26,2% das famílias pretas e 30,4% das pardas, para 12,7% das brancas. Também, a posição na ocupação se mantém inalterada na década, com mais pretos e pardos (14,6% e 8,4%) no emprego doméstico que brancos (6,1%) e, ao contrário, mais brancos (5,7%) entre os empregadores, que pretos e pardos (1,1% e 2,1%). (IBGE, 2001)

As evidências empíricas de desigualdade, no mercado de trabalho e no campo educacional, parecem encaixar-se como uma luva no discurso de que, se mais qualificados, os negros poderiam pleitear melhores trabalhos e rendimentos. Discurso falacioso, como vimos, na medida em que a simplificação do trabalho sob o capitalismo dispensa a qualificação, promovendo a especialização e, com ela, a perda da compreensão do processo de produção da existência. Mesmo admitindo-se que a produtividade dos que consigam trabalho possa ser aumentada com educação, "eles estarão sempre concorrendo entre si, e o salário dos que consigam empregar-se resultará antes de um processo de negociação em condições desfavoráveis do que de sua produtividade" (Coraggio, 1996, p. 107).

Nesse processo desfavorável de negociação, conhecido o sistema das relações raciais no Brasil, é difícil imaginar que o estigma racial será negligenciado. Ante a precarização, a desregulamentação, a temporalidade e a ilegalidade de atividades que garantam a sobrevivência numa sociedade produtora de mercadorias, também não podem ser menosprezadas eventuais estratégias que transformem medidas de discriminação positiva no campo educacional em sobrecarga de manifestações racistas. Ainda considerando que a terceirização diversifica o consumo e expande o setor de serviços, tendo em vista o mercado importante de negros e pardos no país – "*black is business*" –, poderia ser considerado um alento que o consumidor negro venha ganhando espaço e chamando a atenção de muitas empresas. Em

1997, foi promovida em São Paulo a primeira feira de grande porte direcionada a esse público – *Ethic 97* (*Folha de S. Paulo*, 1997a). Empresários negros, em sua maioria, vêm procurando atender às necessidades dessa clientela específica, mas não exclusiva, não sem dificuldades, em razão de a margem de lucro das atividades propostas ser diversificada (*Folha de S. Paulo*, 1997b). Não havendo emprego para todos, as vantagens econômicas atrativas para o mercado residiriam na construção de um "mercado étnico"? Entre milhões de negros e pardos, quem teria acesso a esses produtos?

Diante desse quadro, *O relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento* da UNESCO (1997) é apenas uma doce e singela promessa... Nas palavras de Javier Pérez de Cuéllar (1997), o organizador, "nosso propósito é mostrar a todos como a cultura forja todo pensamento, nossa imaginação e nosso comportamento [...] devemos aprender como fazê-la conduzir não ao conflito de culturas, mas à coexistência frutífera e à harmonia intercultural" (p.16). Considerando que o Banco Mundial se transformou "no organismo com maior visibilidade no panorama educativo, ocupando, em grande parte o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO" (Torres, 1996, p. 125-6), não se pode perder de vista que, para atenuar as críticas ao programa de transformação estrutural, adequado ao padrão de desenvolvimento neoliberal, o organismo internacional abriu uma linha de "financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste" (Soares, 1996, p. 27).

A compreensão de que a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros serve aos interesses de uma lógica societária excludente, limitando-se a aliviar tensões sociais e a propor medidas compensatórias, não deve nos fazer perder de vista o espaço da contradição, garantindo a própria coerência metodológica dessa análise. Sabe-se que essas políticas vêm recebendo apoio governamental, em especial do Ministério da Educação, que, ao que tudo indica, conta com a possibilidade de financiamento dos organismos internacionais. Contudo, isso não pode nos conduzir à visão maniqueísta de tomar o capital como "demoníaco" ou a negar peremptoriamente medidas de governantes que aderiram ao ideário neoliberal. Como a exclusão faz parte da lógica interna do capitalismo, compreender o seu movimento pode permitir o redirecionamento dessas propostas na perspectiva da transformação e garantir o controle e a influência sobre as políticas públicas.

Visto que o movimento da história é produzido na luta entre concepções de mundo antagônicas e que as críticas ao programa de ajuste estrutural partem de movimentos sociais, organizações não-governamentais, como também dos próprios governos, impondo rearranjos na trajetória original planejada, vale iluminar esse debate com a contribuição de Samira Lancillotti (2000), parafraseando-a: pode ser considerado um avanço a incorporação dos negros pela escola regular, em todos os níveis.

Como expressão das contradições sociais existentes, é no âmbito da educação formal que se devem buscar condições de acesso de todos ao conhecimento. Mas pretende-se que esse movimento extrapole os limites e os muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida. Espera-se que o domínio da realidade, em suas dimensões universal e singular, possa permitir a construção de novas sociabilidades que anunciem uma nova hegemonia. Impõe-se, assim, aos militantes de organizações negras, aos estudiosos e a todos aqueles comprometidos e envolvidos nesse debate sobre a implementação de políticas afirmativas, redimensionar tática e estrategicamente uma luta que não se pode "perder" ou que justifique o diletantismo. A história já nos deu lições de sobra para que possamos projetar um futuro diferente, mesmo sem certezas.

ANA LÚCIA VALENTE é doutora em antropologia social pela USP e fez pós-doutorado em antropologia na Université Catholique de Louvain, na Bélgica. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Entre outras obras, publicou: *Ser negro no Brasil hoje* (Moderna, 1994, 16ª ed.); *O negro e a Igreja católica*: o espaço concedido, um espaço reivindicado (CECITEC/UFMS, 1994); *Educação e diversidade cultural*: um desafio da atualidade (Moderna, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALIBAR, Etienne, (1990). Y a-t-il un "néo-racisme"? *In:*

BALIBAR, WALLERSTEIN, (dir.). *Race, nation, classe* – Les identités ambiguës. Paris: La Découverte. p. 27-41.

CORAGGIO, José Luis, (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez. p. 75-123.

CUÉLLAR, Javier Pérez de, (org.) (1997). *Nossa diversidade criadora* – Relatório da Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento. Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO.

FOLHA DE S. PAULO, (1997a). São Paulo, 30 de março, cad. Folhatudo, p. 13-14.

_____, (1997b). São Paulo, 7 de dezembro, cad. Folhatudo, p. 16.

GAZIR, Augusto, (1998). Argentina estuda limitar a imigração. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 de outubro, Mundo, p. 15.

GONÇALVES, Luiz Alberto O., SILVA, Petronilha B. Gonçalves e, (1998). *O jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica (Col. Trajetória).

IBGE, (2001). *Síntese dos indicadores sociais 2000*. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acesso em: 4 de abril.

LANCILLOTTI, Samira S.P., (2000). *Deficiência e trabalho*: redimensionando o singular no contexto universal. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, UFMS, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

MANDEL, Ernest, (1985). *Capitalismo tardio*. Apresentação de Paul Singer. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural (Os economistas). Tradução de Carlos Eduardo S. Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de A. Azevedo

MARX, Karl, (1980). *O capital*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro I, v. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna.

MUNANGA, Kabengele, (org.) (1996). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência.

_____, (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e, (1974). O mulato, um obstáculo epistemológico. *Argumento*, Rio de Janeiro, ano 1, nº 3, p. 65-74, jan.

PAIVA, Vanilda, (org.) (1986). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz, (1999). Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sergio, (org.) (1999). *O que ler na ciência social brasileira* (1970-1995). São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES. p. 267-322. (Antropologia, v.1)

SINGER, Paul, (1985). Apresentação. In: MANDEL, Ernest. *Capitalismo tardio.* 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural. p. VIIXXXIII. (Os economistas)

SILVA JR., Hédio, (1998). *Anti-racismo – coletânea de leis brasileiras* – federais, estaduais e municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes Ltda..

SOARES, Maria Clara Couto, (1996). Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p.15-39.

TORRES, Rosa Maria, (1996). Melhorar a qualidade da educação básica. As estratégias do Banco Mundial. *In:* TOMMASI, WARDE, HADDAD, (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p. 125-193.

VALENTE, Ana Lúcia, (2000). As políticas de ação afirmativa e o obstáculo epistemológico. *CD-ROM*. 23ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 24-28 set.

_____, (1999a). *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna.

_____, (1997). S*er negro no Brasil hoje*. 16ª ed. São Paulo: Moderna.

_____, (1999b). Resenha do livro O jogo das diferenças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 107, p. 247-251.

_____, (1999c). Quando as diferenças são um "problema"? *CD-ROM*. 22ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 26-30 set.

WALLERSTEIN, Immannuel, (1990). Universalisme, racisme, sexisme: les tensions idéologiques du capitalisme. In: BALIBAR, WALLERSTEIN, (dir.). *Race, nation, classe* – Les identités ambiguës. Paris: La Découverte, p. 42-53.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

TRABALHO COOPERATIVO NO MST E ENSINO FUNDAMENTAL RURAL: DESAFIOS À EDUCAÇÃO BÁSICA*

Marlene Ribeiro
Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

O trabalho cooperativo, que toma diferentes designações, é hoje um fenômeno que assume importância econômica e visibilidade social cada vez maiores, atraindo a atenção dos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a educação. Em todas as épocas, a educação tem estado diretamente articulada às formas de organização das atividades de sustentação da estrutura social, sejam elas produtivas, comerciais, políticas, culturais ou religiosas. A educação moderna, vinculada ao sistema capitalista de produção, institui-se como escola, separando-se do trabalho porém submetida as suas determinações (Ribeiro, 1997). Esta escola formadora de um indivíduo capaz de competir por uma vaga no mercado de trabalho, que tinha por princípios tanto a disciplina do corpo Foucault, 1984), imposta pelo tempo da máquina Thompson, 1984), quanto a subordinação às

* O presente artigo resulta do projeto de pesquisa *Pedagogias de esperança nos Movimentos Sociais Populares: perspectivas para o trabalho, a política e a educação projetadas pelo MST*. Esse projeto foi posteriormente de dobrado em dois subprojetos: *A viabilidade dos assentamentos de reforma agrária como uma respostaà questão social do desemprego: uma avaliação do trabalho técnico-pedagógico do Lumiar/RS*, desenvolvido em parceria com INCRA, COCEARGS, CAPA, UFRGS e apoiado pela FINATEC, concluído em fev./2000; e *Experiências cooperativas no campo e na cidade: subsidiando políticas sociais alternativas em trabalho, educação e lazer*, pesquisa interdisciplinar e interinstitucional em fase de conclusão, envolvendo as Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Pelotas e a Católica de Pelotas, e apoiada pela FAPERGS.

condições determinadas pelas relações sociais de exploração do trabalho (Enguita, 1989), parece ter esvaziadas as suas funções de preparar para o trabalho, integrar a sociedade através da habilitação para um emprego e contribuir, como aparelho de Estado, para controle ideológico.[1]

A substituição do modelo taylorista-fordista de produção pelo paradigma da acumulação flexível baseia-se na aplicação de novas tecnologias aos processos produtivos que acabam por eliminar milhões de postos de trabalho, gerando o desemprego tecnológico (Singer, 1998; Secco, 1998). Associada a essas transformações, o que alguns autores explicam como crisefiscal do Estado (Bobbio e outros, 1995; Todeschini e Magalhães, 1999) e outros como neoliberalismo ou retirada do papel do Estado enquanto financiador de políticas de caráter social (Oliveira, 1998; Fiori, 1998) gera o desemprego estrutural.

O desemprego, um fenômeno peculiar ao capitalismo, intensifica-se a partir dos anos de 1970 (Rifkin, 1995), dando origem a uma nova questão social (Castel, 1998). Ampliando a crise, o reaquecimento das economias dos países desenvolvidos, retomada no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, não foi capaz de reverter a tendência crescente do desemprego (Anderson, 1995), colocando em xeque, entre outras instituições, o modelo burguês de escola pública gestado na modernidade. Há autores, como os que têm seus textos organizados por Aued (1999), que vêm refletindo sobre educação para o (des)emprego. Paro (1999), em seu texto, parece recomendar "Parem de preparar para o trabalho!!!" Gentili (1998) já manifestara que, no estágio atual do capitalismo, aquela escola que formava para o emprego (o que explica a expansão dos sistemas educacionais no século XX) já não corresponde às necessidades de um mercado de trabalho que elimina postos de trabalho e não os substitui em número equivalente. Em conseqüência, a formação escolar estaria orientada para o desemprego. Entretanto, diz ainda o mesmo autor, se aquela escola era legitimada pela promessa integradora, há um longo caminho entre o discurso da "integração" e a realidade: manteve-se a pobreza, a desigualdade e o exército industrial de reserva, regulador dos salários.

Em confronto com os valores da competição, disciplina e submissão, próprios da escola moderna, o trabalho cooperativo, como o próprio nome

1. Atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão vida e conteúdo, a escola nunca se co formou ao modelo, aproximando-se, às vezes mais e às vezes menos, do limite entre a conservação e a ruptura. Por ora, no entanto, o meu interesse é mostrar as possibilidades de ruptura daquele modelo.

indica, baseia-se na cooperação, na solidariedade e na autonomia. Visualizado, então, esse confronto de valores, construo questões que delineiam alguns desafios colocados à escola básica, tema deste trabalho: Qual o futuro da escola básica, especialmente pública, diante da emergência de novas formas de organização das relações de trabalho baseadas na cooperação, na solidariedade e na autonomia? Em se tratando do trabalho cooperativo, que questões o mesmo coloca para a escola básica?

Aproximando-me um pouco mais dos sujeitos/objeto da pesquisa – os agricultores familiares assentados, que desenvolvem um trabalho cooperativo, e os professores do ensino fundamental de duas escolas rurais, nas quais estudam os filhos dos agricultores –, delimito o problema em torno de uma questão: Que desafios o trabalho cooperativo, desenvolvido por agricultores familiares dos assentamentos de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST/RS), coloca para o ensino fundamental rural e, além deste, para uma escola básica que esteja em consonância com os interesses desses agricultores?

Portanto, o objetivo deste trabalho é visualizar alguns desafios que o trabalho cooperativo desenvolvido pelos agricultores assentados está apontando para a educação básica e, em particular, para o ensino fundamental rural. A metodologia articula uma revisão bibliográfica sobre o tema economia solidária com a pesquisa-ação, feita junto a assentamentos de Reforma Agrária do MST/RS, focalizando a relação entre o trabalho cooperativo e a educação escolar. Farei, de início, uma caracterização do trabalho cooperativo, sob a ótica da economia solidária, baseada, principalmente, em estudos de Singer (1997, 1998, 1999a, 1999b, 2000), Rech (1995), Schneider (1999), Limberger (1996), Gaiger (1999), Arruda (1996), Gohn (1997,1998, 2000), Tiriba (1998), Gadotti e Gutiérrez (1999) e Razeto (1999), tendo, como contraponto, a discussão sobre cooperativas que aparece nas obras de Marx (1982), Luxemburgo (1986), Kautsky (1972) e Lenine (1980). Num segundo momento, abordarei, na perspectiva de alguns desses autores, os limites que a escolarização ou a sua ausência impõe ao trabalho cooperativo. Passarei, após, a focalizar o conflito entre o trabalho cooperativo dos agricultores assentados e a formação escolar de seus filhos, baseando-me, de um lado, em estudos sobre educação rural, efetuados por Calazans (1993), Gritti (2000), Ribeiro (2000b), Nunes (1998) e sobre a proposta de educação do MST, efetuados por Caldart (1997, 2000) e Camini (1998). De outro, no reconhecimento, por parte dos próprios assentados, de que necessitam da escola

mas que aquela que lá está lhes é contrária às formas como vêm tentando organizar seu trabalho, e suas vidas. Nessa parte do trabalho, procurarei, a partir de contradições presentes nos discursos e práticas dos agricultores e dos professores das escolas rurais, nas quais estudam os filhos dos assentados, visualizar o confronto entre projetos de sociedade, de trabalho e de educação, que aponta para a necessidade de rever-se os modelos de escola, de trabalho e de professor, nos quais a educação básica vêm assentando suas práticas.

Ao final, é possível formular algumas conclusões de caráter provocativo que contribuam para refletir sobre as possibilidades de uma educação básica,[2] afinada com as novas formas de organização da produção e, no caso da escola rural, com o mundo da cultura e do trabalho rurais. A importância da análise sobre a relação entre trabalho cooperativo e educação básica, mormente o ensino fundamental rural, que procuro fazer neste artigo, consiste em trazer elementos concretos, resultantes de pesquisas que venho realizando, para se pensar a educação básica e a formulação de políticas públicas na área da educação.

TRABALHO COOPERATIVO: UMA ALTERNATIVA DE TRABALHO OU ESTRATÉGIA NEOLIBERAL?

O trabalho cooperativo pode identificar uma multiplicidade de experiências que nem sempre se relacionam. Vou construir o conceito tomando por base alguns elementos históricos presentes no debate sobre capitalismo x socialismo e alguns elementos das atuais discussões sobre economia solidária, ou socioeconomia cooperativa e solidária, ou economia popular solidária, ou associativismo, ou terceiro setor, ou cooperativismo... Muitos são os nomes, mas em todas essas novas modalidades de economia o trabalho cooperativo faz-se presente.

Singer (1999a) historia o surgimento das organizações cooperativas para a produção no final do século XVI, na Inglaterra, como iniciativa de artesãos organizados por associações de ofícios. Estas organizações extinguiram-se, porque não conseguiram competir com as manufaturas. Operários, inspirados em Robert Owen, retomaram, através de seus sindicatos, a criação, no século XIX, de cooperativas de produção, visando disputar o mercado com os empre-

2. Não vou me deter apenas no ensino fundamental, porque a pesquisa mostra uma demanda muito forte, da parte dos agricultores assentados e seus filhos, de criação e manutenção de escolas de ensino médio, especialmente de nível técnico, na área rural.

sários. A violenta repressão aos sindicatos que lhes davam sustentação acabou por aniquilar as cooperativas. Apesar dessa perseguição, em 1844, operá-rios de uma indústria têxtil fundaram, em Rochdale, na Inglaterra, uma cooperativa de consumo sob o nome de Sociedade dos Pioneiros Eqüitativos. Valendo-se das experiências anteriores, estabeleceram alguns princípios (Singer, 1999a, p. 24; Rech, 1995, p. 26-34; Schneider, 1999, p. 50-52), o que possibilitou um significativo crescimento da sociedade, disseminando-se as cooperativas na Inglaterra e em outros países europeus.

Nas poucas vezes em que Marx faz referência às fábricas cooperativas, em O Capital, é para ressaltar que o caráter social do trabalho "é diferente quando as fábricas pertencem aos próprios trabalhadores, por exemplo, em Rochdale" (Marx, 1982, livro 3, vol. 4, p. 96) ou para afirmar que as "fábricas cooperativas demonstram que o capitalista, como funcionário da produção, tornou-se tão supérfluo quanto o é, para o capitalista mais evoluído, o latifundiário" (Marx, 1982, livro 3, v. 5, p. 415).

Há toda uma discussão sobre o papel das cooperativas na superação do capitalismo e construção do socialismo, que envolve Eduard Bernstein e Rosa Luxemburgo (Luxemburgo, 1986; Singer, 2000), sobre os obstáculos culturais e econômicos que os camponeses enfrentam para formar e manter as cooperativas agrícolas (Kautsky, 1972, v. I, p. 161-177) e sobre a diferença entre um socialismo "cooperativo" como pura fantasia, qualquer coisa de romântico e o trabalho cultural a ser desenvolvido com o campesinato, tendo como objetivo econômico a "cooperativização" (Lenine, 1980, v. 3, p. 662). Nessa discussão, sobressai a questão cultural como um dos maiores entraves para a constituição das cooperativas camponesas, problema que ainda hoje o MST enfrenta para instituir a cooperação como princípio produtivo e organizativo.

A pesquisa histórica mostra que as cooperativas têm suas origens ligadas às lutas operárias. Segundo Singer (1997), o desemprego empurra os desempregados inicialmente para a produção autônoma, que não sobrevive porque a demanda por seus produtos é pequena e, ainda, porque a pressão da grande empresa e o peso dos impostos permite um número muito limitado de consumidores. Outra iniciativa dos desempregados é o trabalho cooperativo. Singer agrupa experiências novas no âmbito do trabalho cooperativo sob o nome de economia solidária, que entende como:

> Todas as formas de organizar a produção, a distribuição e o crédito por princípios solidários. Entre estas formas, as cooperativas são as mais anti-

> gas e melhor conhe-cidas, mas a elas somam-se outras como os "clubes de trocas" (formados por pequenos produtores que usam de moeda própria para intensificar o intercâmbio entre eles) e os "bancos do povo" (cooperativas de crédito dirigidas aos mais pobres, cujo crédito é garantido pelo compromisso solidário de grupos formados para este fim. (Singer, 1999a, p. 27, nota)

As experiências de trabalho cooperativo ampliamse em momentos de desemprego, como o atual, tendo decrescido no período em que vigorou o Estado do bemestar associado ao modelo fordista de produção. Segundo Singer (*idem*, p. 26):

> o novo cooperativismo constitui a reafirmação da crença nos valores centrais do movimento operário socialista: democracia na produção e distribuição, desalienação do trabalhador, luta direta dos movimentos sociais pela geração de trabalho e renda, contra a pobreza e a exclusão social.

Mas pensa Singer que o trabalho cooperativo também tem gerado abusos ao respaldar a contratação dos serviços de cooperativas de trabalhadores pela empresa capitalista que se desobriga do pagamento dos encargos sociais referentes aos direitos trabalhistas. Gaiger (1999) também recomenda cautela acerca de uma visão excessivamente otimista do trabalho cooperativo, pois é preciso aprofundar o conhecimento dessa nova realidade antes de demarcá-la, tendo presentes as contradições, ambigüidades e multiplicidades de interesses que a atravessam.

Gaiger reconhece a existência de diferentes formas de associações de trabalhadores para a geração de trabalho e renda sob os princípios da cooperação. Diferente de Singer, que organiza tais experiências sob a denominação de economia solidária, Gaiger acrescenta o termo popular, ou seja, economia popular solidária, para designar um fenômeno novo, referente a uma realidade heterogênea que ainda apresenta uma série de questões aos pesquisadores. Tais formas de atividades econômicas envolvem diferentes setores produtivos e categorias sociais mescladas, que se organizam também de formas variadas em associações, cooperativas, empresas de pequeno e médio porte. Suas origens tanto podem basear-se em vínculos comunitários ou familiares como podem resultar de lutas coletivas de trabalhadores urbanos e rurais a partir de mobilizações de caráter político (Gaiger, 1999, p. 29). Para o autor, é possível focalizar essa nova realidade tanto sob o prisma de uma economia alternativa, porque diferencia-se das relações fundadas na lógica capitalista, quanto sob o prisma das alternativas econômicas, que podem significar empreendimentos

viáveis com os quais os trabalhadores desempregados possam vir a recriar suas vidas, tendo-se o cuidado para não perder de vista os limites e contradições dessas novas experiências. Quanto aos limites, o autor refere-se ao fato de empresas privadas, com incentivos estatais, constituírem cooperativas de trabalhadores em regiões fracamente sindicalizadas para eximirem-se dos encargos sociais que passam a ser da responsabilidade dos trabalhadores autônomos. Ocorre, então, para os sócios arregimentados dessas falsas cooperativas, um retrocesso em relação ao assalariamento e não um processo de emancipação (Gaiger, 1999, p. 30).

Arruda, em participação no Seminário de Avaliação de Experiências de Economia Solidária, organizado pela Cáritas/RS (15/04/99), sugere a denominação de socioeconomia cooperativa e solidária para agrupar as experiências de trabalho cooperativo. O caminho cooperativo (Arruda, 1996) precisa ser construído pelos trabalhadores e suas organizações, visando, ao mesmo tempo, superar a cultura da reivindicação e da delegação e criar ambiente propício a que tais trabalhadores tornem-se sujeitos conscientes e ativos do seu próprio desenvolvimento. Para isso, é necessário ocupar os espaços econômico, político, informativo, comunicativo e cultural.

Em seu estudo sobre o associativismo, Gohn (1998) analisa o crescimento das organizações nãogovernamentais (ONGs), que conquistaram autonomia em relação a partidos e sindicatos, constituindo-se algumas como empresas cidadãs, ou terceiro setor, que desenvolvem novas formas de associativismo e poder local. Segundo a autora, as ONGs agem no vazio provocado pelo desmantelamento do Estado do bem-estar, reformulando o discurso da conscientização e dando ênfase a trabalhos de geração de renda em cooperação e parceria com o Estado, tendo por objetivo criar canais de inclusão. Essas organizações atuam em um cenário no qual a organização popular apresenta aspectos bastante contraditórios em que se distinguem, nas cidades, as novas práticas de participação, os espaços públicos não-estatais, as redes de composição sociopolítica diferenciada e, no campo, o recrudescimento das lutas sociais. Nesse contexto, conforme Gohn, o associativismo urbano caracteriza-se pela mobilização local e por redes de solidariedade, não cobrando o compromisso da militância. Aqui, o princípio da participação é fundado na solidariedade ao redor de causas, não possui uma identidade de classe, mas uma identidade mais complexa, abrangendo cor, raça, sexo, nacionalidade, idade, herança cultural, religião, culturas territoriais, características sociobiológicas etc. (Gohn, 1998, p. 19). Já as lutas sociais no campo são lideradas

pelo MST, que tem sua base na área rural mas conta com instâncias organizativas e entidades de apoio na área urbana. No meio rural, o trabalho cooperativo significa a possibilidade de trabalho e construção de espaços de autonomia do trabalhador, conforme Gohn. O MST continua a apoiar a organização dos agricultores mesmo depois de assentados, através de assistência técnica, organizativo-política e na área da educação. Em estudos mais recentes, Gohn (2000, p. 60) evidencia a existência de ONGs contradições na atuação das ONGs, que incluem tanto entidades progressistas como conservadoras.

O crescimento e a despolitização das ONGs, a substituição do trabalho político-organizativo pelas empresas cidadãs, as relações do chamado terceiro setor com o Banco Mundial, visando obter financiamentos para aplicar em políticas sociais que originalmente deveriam estar a cargo do Estado, são outras questões que acrescento às que merecem aprofundamento, da parte do pesquisador, para análise das experiências associativas vinculadas àquelas organizações e empresas. Ao invés da conquista da autonomia, as experiências organizadas sob a orientação de tais entidades poderão significar a manutenção do individualismo e da dependência através de trabalhos meramente assistenciais.

Tiriba (1998) preocupa-se em saber como trabalhadores sem ou com pouca escolaridade conseguem organizar-se e gerir a produção. No estudo que faz sobre as organizações econômicas populares (OEPs), identifica-as como resposta ao desafio do desemprego, uma vez que a luta pela vida é que move os pobres. Apesar disso, como os demais autores, Tiriba reconhece que as OEPs apresentam contradições; elas tanto podem reproduzir o sistema de exploração e ser funcionaisao processo de acumulação de capital, liberando o Estado de sua função de prover políticas sociais, quanto podem ser germes de uma nova cultura do trabalho e uma alternativa ao desemprego como parte de um projeto de transformação social. A autora denuncia que Estado e empresas estimulam o cooperativismo e o auto-emprego para conter conflitos gerados pelo desemprego e pelo neoliberalismo, em que o Estado se exime do papel de provedor das políticas sociais. Grandes firmas contratam serviços de cooperativas que competem entre si, acabando por destruirem-se. No sentido inverso a este movimento neoliberal, a autora destaca ações de entidades que lutam por direitos sociais, ONGs e universidades, que assessoram experiências de associativismo. Como Gaiger, pensa Tiriba que seja preciso aprofundar o conhecimento acerca da complexidade das ações e significados que

constituem a economia popular. As experiências de economia popular não se afirmam como concorrentes ao capital, mas são influenciadas pelo mercado; não estão prontas, mas sinalizam para novas formas de organização do trabalho.

Em sua análise, Tiriba levanta uma série de questões sobre a incorporação ou não de novas tecnologias, sobre as relações de trabalho, sobre a relação com os consumidores e sobre a organização do processo de trabalho nas OEPs. Para o que me proponho como objetivo de pesquisa interessa a questão do conhecimento do trabalhador, abordada pela autora. Pelo fato de o mesmo não ter freqüentado a escola, seu conhecimento restringe-se ao saber prático. Este saber vai-se ampliando no processo de consolidação da experiência de trabalho cooperativo, mas não se pode concluir, apressadamente, que prescinde do saber escolar. É preciso criar formas de organização do trabalho e da escola, nas quais o trabalhador possa ter acesso ao desenvolvimento tecnológico e aos fundamentos do trabalho e da sociedade, tendo como princípio a autogestão, pois

> A autogestão enquanto princípio inspirador da produção associada carrega consigo o pressuposto da construção da autonomia, compreendida como um processo em que cada trabalhador, em conjunto com os demais trabalhadores, se torna sujeito inventor da vida, construtor-criador da organização da produção. (Tiriba, 1998, p. 209-10)

A *economia popular solidária* é uma alternativa buscada diante do desemprego e da negação dos direitos sociais, mas ela não se torna solidária só por isso; ela precisa construir-se como tal, porque os trabalhadores reunidos em cooperativas podem, seduzidos pelos apelos do mercado, ser tentados a reproduzir os mecanismos de exploração do capital, daí o cuidado em não idealizar as experiências de trabalho cooperativo, mas refletir criticamente, junto com os trabalhadores, sobre elas. Também é preciso atentar para a ambigüidade das ONGs, que se propõem a assessorar experiências associativas; elas tanto podem indicar o caminho da autonomia e de novas relações de trabalho, quanto podem ser funcionais à diminuição das tensões e dos conflitos sociais causados pelo desemprego.

Entre as dificuldades que enfrentam as associações cooperativas, uma delas é a ausência de uma cultura cooperativa entre os trabalhadores, segundo Todeschini e Magalhães (1999). É conhecida a tradição de trabalho em mutirão tanto entre trabalhadores urbanos quanto entre trabalhadores rurais. Essa cooperação, que pode ocorrer em determinadas situações de tra-

balho, de socorro em calamidades e mesmo na organização de atividades de lazer, nem sempre consegue avançar para uma associação em condições de enfrentar os desafios do mercado.

Um dos maiores estudiosos das OEPs na América Latina, Razeto (1999), concorda com os demais autores ao explicar a economia popular como resultante da conjunção de mudanças no mundo do trabalho, que são geradoras de desemprego, e de mudanças no Estado, em que as crises fiscal e administrativa reduzem sua capacidade de captar recursos para promover as tradicionais políticas sociais. A economia popular não é homogênea e pode evoluir tanto para respostas organizadas e solidárias, geralmente ligadas a setores religiosos progressistas, a partidos e sindicatos, como para situações de assistencialismo e beneficência que mantêm a dependência. Enquanto um nível mais elaborado da economia popular, o autor caracteriza a economia de solidariedade como formulação teórica na qual estão presentes alguns traços, como a solidariedade, a autogestão e a cooperação, que a diferenciam da lógica econômica capitalista. Associando economia popular e economia de solidariedade, Razeto (1999, p. 45) define economia popular de solidariedade como

> aquela parte da economia popular que manifesta alguns traços especiais que permitem identificá-la também como economia de solidariedade, ou, pelo contrário, é aquela parte da economia de solidariedade que se manifesta no contexto da que identificamos como economia popular.

Entre os autores, mesmo entre aqueles não ligados à área da educação, há o reconhecimento de que a escola tanto pode contribuir, dotando os trabalhadores de conhecimentos que viabilizem as experiências cooperativas, quanto pode, pelos valores individualistas e consumistas que difunde, fragilizar essas experiências. Ao analisar os princípios que orientaram os Pioneiros de Rochdale, Limberger (1996, p. 12) destaca "a importância da educação cooperativa, que por sinal incluíram como uma norma básica em seu histórico estatuto [...]." Pais de alunos e professores, no entanto, concordam que a escola desenvolve a competição, o individualismo e a submissão, ao mesmo tempo em que reconhecem as dificuldades para introduzir relações de cooperação no ensino, conforme veremos mais adiante.

Singer (1999b) pensa que as cooperativas não se devem caracterizar pela exploração do trabalho e sim por relações democráticas, igualitárias e autogestionárias, isto é, socialistas. A viabilidade das cooperativas, no entanto, vai

depender da capacidade de organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Porém, "sem educar as pessoas nos valores da solidariedade, igualdade e democracia é impossível transformar todas as empresas capitalistas em autogestionárias (idem, p. 57).

Um dos grandes desafios do cooperativismo autogestionário e solidário, para Arruda (1996), é a educação integral dos associados e suas famílias. O motivo que leva os trabalhadores a organizar-se em cooperativas é ter um trabalho quando estão desempregados. Todavia,

> A construção de uma cultura solidária e companheira não se dá automaticamente nem da noite para o dia. Ela é resultado de uma lenta e profunda transformação subjetiva dos próprios associados, que está ligada a processos tanto teóricos como práticos, individuais e coletivos, de educação. (Arruda, 1996, p. 43)

Ao referir-se às organizações cooperativas implantadas pelo MST, Gohn afirma que este Movimento procura oferecer educação diferenciada para os assentados, mas enfrenta conflitos com os valores e a formação tradicional de "ênfase à propriedade individual, produção familiar e pouco trabalho em cooperativas. As propostas socializantes de trabalho cooperado do MST muitas vezes não são bem compreendidas ou aceitas pelos sem-terra" (Gohn, 1998, p. 20).

Gadotti (1999) associa economia popular à educação comunitária, sendo esta a que vincula o produtivo, o organizativo e o educativo. O autor diferencia a economia informal, que responde a necessidades imediatas de sobrevivência, da economia popular, na qual estão implícitos novos valores e um projeto de sociedade. A economia popular é uma opção de vida com base em uma produção associada, a qual cria valores solidários, de participação, autogestão, autonomia e, apesar de certas ambigüidades, sinaliza para uma nova maneira de ser povo, para uma lógica de pensar, produzir e relacionar-se que difere das formas econômicas próprias do capitalismo (*idem*, p. 13-14). A economia popular experimenta o desafio de superar a cultura individualista em que estamos inseridos, contando para isso com a educação comunitária que não pode estar separada da educação escolar, pois os setores populares da comunidade lutam pela escola pública de qualidade (*idem*, p. 15).

Tiriba (1998), recorrendo a Gramsci, mostra, por meio do estudo feito sobre as OEPs, por onde podem passar os vínculos entre a educação e o tra-

balho produtivo nessas experiências. Segundo a autora, as organizações da economia popular são conteúdo e fim do trabalho como princípio educativo, porque este trabalho tanto é fonte de produção de bens para a satisfação de necessidades básicas materiais e espirituais, quanto é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais. Apesar disso, não prescinde da escolarização na qual o trabalhador possa ter acesso aos instrumentos básicos para a aquisição e domínio da cultura e do conhecimento científico. A luta por uma escola pública de qualidade para todos poderia ser acrescida de um critério que colocasse a economia popular como fundamento de uma educação popular. Ainda, para a autora, a economia popular nem pode ser confundida com a soma de experiências de economia associativa, nem pode ser tomada como forma de complemento ao processo de acumulação de capital nos desequilíbrios causados por este e no seu processo de adaptação. A economia popular coloca-se como confronto com a economia capitalista. Portanto,

> A economia popular é uma escola que deve ser vivida, não apenas para amenizar o problema do desemprego, mas para que os trabalhadores e a sociedade descubram que é possível uma nova maneira de fazer e conceber as relações econômicas e sociais – não apenas no âmbito do local de trabalho, mas também no âmbito de toda a sociedade. (Tiriba, 1998, p. 215)

Conforme visto até aqui, a economia popular solidária, com diversas designações que manifestam a heterogeneidade de experiências reunidas sob esse título, é um fenômeno que se explica pela necessidade de as pessoas buscarem alternativas de sobrevivência diante do desemprego e da crise do Estado do bemestar. Ainda não suficientemente conhecida, a economia popular solidária é atravessada pela contradição capital/trabalho que, por sua vez, marca as ações das camadas populares cujas práticas sociais, mesmo as de cooperação, estão voltadas para o mercado ao mesmo tempo em que dele tentam libertar-se, romper a relação.

Assim, se a sobrevivência das OEPs impõem-lhes relações com o mercado, a luta pela autonomia vai forjando novas formas de relações de cooperação e solidariedade que rompem com a competição e o individualismo. Portanto, o trabalho cooperativo, uma das formas de manifestação da economia popular solidária que tomo como paradigma, é aquele que se realiza no coletivo, baseia-se em relações de solidariedade e na busca da autonomia. Para isso, é fundamental que os trabalhadores associados sejam proprietários dos meios e instrumentos de produção; que o trabalho seja autogerido pelos próprios tra-

balhadores, ou seja, que não haja exploração de uns companheiros sobre outros, nem divisões hierárquicas na organização do trabalho entre quem pensa, administra e executa a produção/reprodução/distribuição.

A maioria das experiências cooperativas tem essa orientação como horizonte teórico possível, porém ainda bem distante de ser realizado. No caso do MST, sujeito/objeto da pesquisa, as questões acerca do trabalho cooperativo colocam-se tanto ao nível da organização do Movimento, quanto ao nível da formação escolar. Veremos, no próximo segmento, essa relação de conflitos entre as necessidades dos agricultores assentados e a formação feita pela escola, ressaltando a contradição entre os valores transmitidos pela escola e os valores exigidos pelo trabalho cooperativo. Os depoimentos foram colhidos em visitas de avaliação do Projeto Lumiar[3] e em reuniões de pesquisa, que visam a formulação de políticas públicas para o trabalho, a educação e o lazer, feitas no Assentamento Conquista da Liberdade, em Piratini.[4]

TRABALHO COOPERATIVO NO MST E ESCOLA BÁSICA: CONFLITOS E QUESTÕES

Os estudos sobre educação rural no Brasil – os poucos existentes[5] em virtude de a agricultura familiar ser considerada um entrave ao processo de modernização do campo – evidenciam que esta modalidade de educação tem como referência a sociedade urbano-industrial (Calazans, 1993). "O descaso

3. O Projeto Lumiar consiste em uma forma de fornecer e acompanhar o trabalho de assistência técnica aos agricultores assentados, por meio do INCRA em parceria com o MST e universidades. Sobre o assunto, ver INCRA (1996) e Ribeiro (2000). Foram efetuadas oito reuniões de avaliação do Projeto Lumiar nos assetamentos Itapui Meridional (09/08/99, com 22 assentados); Capela (09/08/99, com 11 assentados); XIX de Setembro (10/09/99, com 11 assentados); Lagoa do Junco (11/08, com 12 assentados); Viamão (31/11, com 33 assentados); Quinta ou São Pedro (22/12/99, com sete assentados) e Padre Reus-Fazenda Santa Rita (22/12/99, com 10 assentados), todos situados em municípios que integram a Regional do MST de Porto Alegre. Foi efetuada também uma reunião de avaliação do mesmo Projeto no Assentamento Conquista da Liberdade, em Piratini, com 5 assentados. Em geral, cada assentado representa um núcleo de famílias e vem à reunião após ter debatido as questões com seu grupo.
4. No município de Piratini, na pesquisa em andamento, foram feitas três reuniões: uma com os poderes públicos do município, professores, diretores de escolas e representante da Secretaria Estadual do Trabalho (31/03/2000); outra na mesma data (31/03/ 2000) com 22 assentados do Conquista da Liberdade; uma terceira reunião foi realizada em 07/06/2000, com 22 professores das escolas rurais que atendem às crianças de nove assentamentos de Piratini. Os professores são designados por letras, dentro do contexto de cada questão de pesquisa a eles proposta.
5. Em "Levantamento Bibliográfico Parcial sobre Educação Rural", resultante do subprojeto de Patrícia Barden, Banco de Dados sobre a Escola Básica do Campo, desenvolvido por meio do Programa de Iniciação Científica (CNPq), vinculado ao projeto Pedagogias de Esperança nos Movimentos Sociais Populares, foram listados 214 títulos referentes a estudos sobre educação rural.

com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo" (Camini, 1998, p. 37). Nessa perspectiva, os valores, os conteúdos, os modelos, a linguagem adotados pelo currículo das escolas rurais e pelas atividades extraclasse a elas vinculadas, como os clubes agrícolas, sempre estiveram em confronto com o modo de ser, de produzir alimentos e cultura dos trabalhadores rurais (Gritti, 2000; Ribeiro, 2000a). Essa desconexão entre a realidade encarnada na formação escolar e a realidade rural é percebida pelos agricultores, conforme podemos observar neste depoimento:

> Com relação ao estudo, eu sou muito radical. A escola foge muito à realidade. Tu aprende coisas na escola que jamais vai ter utilidade na vida, pelo menos prá nós que vivemos da terra. Alunos que se formam não sabem de onde vêm os alimentos, como são plantados; a escola foge totalmente do nosso jeito de viver (XIX de Setembro).

O descrédito do agricultor em relação à escola é percebido pelos professores:

> Eles não valorizam a educação; eles não têm uma credibilidade na educação como forma de ascensão social, nem eles nem seus pais, uma questão cultural. A credibilidade deles é na união do grupo deles como forma de adquirir alguma coisa, de ter seus benefícios e direitos garantidos. (Professora)

Uma mudança radical vem ocorrendo na relação entre os agricultores e a escola de seus filhos. Antes, esses trabalhadores assumiam o rótulo de ignorantes, atrasados, caipiras, que lhes era impingido, ou, se não o aceitavam, desenvolviam uma resistência silenciosa e amarga com o conhecimento escolar e técnico-agrícola por não encontrarem à mão uma forma mais adequada de resposta. Reconheciam a importância de seu trabalho como produtores de alimentos e, ao mesmo tempo, a necessidade de uma formação escolarizada para que os filhos pudessem conquistar um emprego na cidade; a terra era pouca para dividir e não queriam para os filhos o sacrifício do trabalho braçal sem horário, sem domingo, sem férias, sem direitos sociais conquistados pelos trabalhadores urbanos (Ribeiro, 2000a).

Professores que trabalham com filhos de agricultores assentados e não assentados, nas escolas rurais visitadas, identificam atitudes e visões de mundo diferentes entre aqueles que ainda desenvolvem agricultura familiar

isolada e aqueles que já vivenciaram a experiência coletiva de luta pela terra e desenvolvem, nos assentamentos, alguma forma de trabalho cooperativo.

> O sonho do pequeno agricultor é morar na cidade, eles acham que na cidade é tudo uma beleza; aqueles mais humildes o sonho do pai é ganhar uma casinha e morar na cidade para ter tudo... E eles estão com a mentalidade que o campo é só trabalho, sofrimento e quando na realidade é na cidade que eles vão encontrar as maiores dificuldades. (Professora A)

> A visão que eu tenho é diferente, eu trabalho com vários assentamentos (...). Então, por nada deste mundo eles querem voltar para a cidade; eles querem continuar aqui, sem água, sem luz, mas ficarem por aqui. A maioria já passou necessidades e eles acham que aqui é melhor... (Professora B)

> É, aqueles dos assentamentos já vivenciaram, então já sabem que lá também é difícil, só que estes (refere-se aos filhos dos agricultores familiares) que não viveram na cidade, então eles têm a ilusão da cidade, de uma opção melhor de vida. (Professora C)

O desemprego na cidade e no campo e as lutas pela terra organizadas pelo MST têm desenvolvido nos agricultores consciência da necessidade de criar formas de plantar-se na terra de modo que dela não possam ser arrancados, consciência esta que aos poucos descobre a importância de ocupar a escola como espaço de aquisição de instrumentos lingüísticos, de cálculo, de compreensão da sociedade, de luta pela terra, de conquista de direitos.

> Se a educação é um direito social, é também para os sem-terra do MST hoje um dever político [...] à medida que os novos desafios exigem uma intervenção cada vez mais qualificada em termos de análise da realidade e dos próximos passos a dar em cada conjuntura. (Caldart, 2000, p. 177)

Portanto, a escola que historicamente vem dando as costas a agricultores e agricultoras pode significar instrumento de luta para permanecer na terra, de compreensão dos mecanismos de administração de recursos, de gestão da produção, de conquista de mercados. Percebendo a importância da formação escolarizada para a consolidação de seus propósitos de permanência na terra em torno da organização do trabalho cooperativo, o MST forja sua própria concepção/prática de escola em que

> Ensinam-se técnicas e procedimentos agrícolas desde tenra idade, e toda a alfabetização tem como exemplo a realidade imediata que vivenciam.

> Busca-se desconstruir ou reverter a tendência, dominante no campo e nas práticas escolares tradicionais, de desvalorização do homem do meio rural, de glorificação das cidades e a sua visualização como ponto máximo de realização do homem do campo, com a sua ida para a cidade. (Gohn, 1997, p. 46).

Essa conquista da escola passa por um longo processo já analisado por alguns autores, entre os quais Camini (1998) e Caldart (1997 e 2000). Para o que me propus neste texto, analisarei as concepções contraditórias que transparecem nas falas de representantes do município: funcionário, professores, diretoras e dos próprios agricultores assentados. A discordância entre a "escola estruturada normalmente" e as demandas do Movimento evidencia um confronto maior de projetos de sociedade e de educação, presente nas falas dos professores, em que aparece a rivalidade entre a população que já vivia no município e a população de agricultores assentados. "Existe uma certa rivalidade entre Piratini e os assentamentos" (Professora A). "O pessoal ainda vê o povo do assentamento como aquele povo marginalizado, que está tirando o espaço deles, que veio prá incomodar" (Professora B). "Porque o prefeito só faz estrada no assentamento, não cuida das outras estradas" (Professora C). "Inclusive numa festa da comunidade eu tentei me aproximar das meninas (assentadas) para elas virem para o nosso grupo, mas elas ficam no grupo delas, não sei o que elas pensam que vai acontecer se houver integração, eles procuram se afastar" (Professora D). O conflito entre assentados e agricultores familiares é uma constante em todos os municípios onde existem assentamentos. Esse conflito entra na escola, como mostra a reportagem Bandeiras do MST *causam atritos* (*Zero Hora*, 8/9/ 2000, p. 24), que trata dos festejos da Semana da Pátria, da Escola Nova Sociedade, em Nova Santa Rita.

A presença do MST na escola, através dos alunos, rompe os tradicionais "consenso" e "harmonia" que pareciam reger as atividades escolares, instaurando a divergência e o conflito entre professores, suas concepções de mundo, de trabalho e de educação.

> A gente não conhece muito a política de reforma agrária, a gente não sabe o que o município ganha; só que eu acho que de repente existe uma invasão, eles ganham a terra; não existe ninguém preparado para as conseqüências. Não sei como é esta organização. (Professora A)

> Eu sou extremamente a favor da reforma agrária, porque onde é que estariam estas crianças nossas aqui se não tivessem esses assentamentos? Onde estariam? Em que favela? (Professora B)

Com todas as contradições peculiares à realidade de serem agricultores sem-terra em um país periférico, que não conseguiu superar a estrutura agrária baseada no latifúndio, os integrantes do MST afirmam-se no processo de luta pela Reforma Agrária como sujeitos sociais à medida que fincam suas raízes na terra e na sociedade, gestando novas relações de trabalho, de produção, de cultura, de poder e de lazer.

A cooperação é uma prática espontânea, não refletida, que, como a solidariedade, está incorporada às relações de trabalho que caracterizam a agricultura familiar. Resgatando essas práticas, o MST fez delas princípios a serem incorporados como valores refletidos e cultivados pela organização dos trabalhadores sem-terra. Esses valores começam a ser vivenciados desde o processo organizativo que antecede a ocupação, mantêm-se durante a ocupação e a instalação do acampamento e parecem afirmar-se na organização das diferentes equipes que garantem a permanência das famílias acampadas debaixo das lonas pretas. Porém, é quando se dá a desapropriação da terra e a entrega dos lotes que o enraizamento desses valores começa a ser testado na organização dos grupos de famílias e das cooperativas de produção.

> A gente tava se acostumando com o coletivo, tinha pouca coisa e repartia prá sobrevivê. Só que cooperativa não é assim; a gente confundiu trabalho coletivo com empresa e empresa precisa capital, registro, burocracia. Como vamos manter uma empresa? Outra coisa, pessoas de raça diferente, costumes diferentes, regiões diferentes, pensa diferente. Também não deu certo devido à área que não consegue produzir. O trabalho individual também não dá muito resultado, o trabalho coletivo foi importante, o erro foi pensar a cooperativa como empresa... (XIX de Setembro)

A continuidade do trabalho cooperativo iniciado no acampamento é um desafio para o MST ao constituírem-se os assentamentos. Há assentamentos que reúnem famílias provenientes de aproximadamente 20 municípios, como é o caso dos assentamentos de Piratini. Entre os assentados há descendentes de alemães, italianos, negros, índios, mestiços e há brancos que não reivindicam outra origem que não seja a brasileira. Isso explica a diversidade de concepções de trabalho, cooperação, compromisso. As experiências com determinadas culturas, como por exemplo o plantio de milho e soja ou o cultivo tradicional de arroz, nos lugares de origem, também dificultam a adaptação e o aprendizado para a construção de matrizes produtivas viáveis de acordo com o solo e o clima, como frutas, leite e arroz pré-germinado

(Ribeiro, 2000b e 2000c). Os próprios agricultores reconhecem estas dificuldades como desafios colocados ao movimento.

> A cooperação é um desafio, uma busca que está se construindo desde o Movimento. Mesmo as famílias que não têm uma cooperativa, um grupo produtivo, têm seu trabalho de cooperação dentro do Assentamento. (Conquista da Liberdade)

Ao mesmo tempo, os agricultores têm consciência dos valores individualistas incorporados a sua formação, como entraves ao trabalho cooperativo, ao processo de readaptação às novas formas de vida nos assentamentos e ao enfrentamento das diferenças culturais.

> Cooperação é bem maior do que cooperativa. Achamos que é a saída, mas na nossa cabeça ainda está a cabeça tradicional. A cooperativa é estratégica, ela sofre as mesmas restrições. Ela consegue planejar melhor sua mão-de-obra, liberar uma pessoa prá participar do Movimento. Uma dificuldade é a nossa cultura de artesão, egoísta... (Conquista da Liberdade)

> A cooperativa tem organização e horário; já temos um grupo de famílias. Fazemos mutirão, cada um sabe onde é a sua parte; o uso é coletivo; tá dando mais ou menos certo. É diferente da empresa; o trabalho coletivo não precisa se aproveitar do trabalho do outro. A política agrícola do governo não estimula a cooperação. O individualismo ainda é forte, mas acredito que o trabalho só funciona com cooperação. (Viamão)

Dão-se conta os agricultores, todavia, que o trabalho individual dificilmente poderá garantir a permanência na terra.

> No sistema capitalista, a produção individual é mais difícil. A lavoura é a longo prazo e o trabalhador precisa de um ganho prá sustentar a família. Com a cooperativa tem condições de diversificar atividades. (Lagoa do Junco)

Há diferentes formas de cooperação que podem começar com a associação de um grupo de famílias para a aquisição de um trator, para o aluguel de um transporte para a produção, até chegar a formas mais sofisticadas de cooperativas de produção, registradas como empresas, fazendo uso de computadores, calculando custos e investimentos... No que concerne à escola básica, o trabalho cooperativo, enquanto princípio e valor para o MST, enfrenta duplo desafio que se traduz nas suas relações cotidianas com a escola dos filhos e nos valores, tanto os incorporados a sua formação quanto os que são transmitidos aos filhos.

Reconhece um dos representantes dos poderes públicos municipais que

> falta uma política de Reforma Agrária que dê condições para que os assentados permaneçam na terra produzindo. Desempregados estão aderindo ao MST por falta de alternativas, mas não têm vocação agrícola.[6] Outra questão é a terra. Fui visitar uma lavoura e voltei apavorado. Estão plantando em cima de pedra,[7] não sobra nada para essa gente, eles não têm nada e quando produzem não tem preço, quando tem preço a safra foi ruim. (Representante da Secretaria Municipal da Agricultura)

A relação entre o MST e a escola, que vem sendo analisada por diferentes pesquisadores (Camini, 1998; Lucas, 1999; Caldart, 2000), mantém-se conflituosa, conforme veremos nos depoimentos a seguir.

> Nós conversamos prá botar uma bandeira do Movimento na escola e uma ordem da Secretaria de Educação diz que não pode botá bandeira na escola. Outra dificuldade que enfrentamos prá fazê discussão sobre a escola é que a cada seis meses trocam os professores.[8] (Conquista da Liberdade)

> Se vou para a escola e na escola me dizem que devo respeitar a autoridade, eu devo aceitar a democracia, o governo democrático que foi eleito pelo povo que está aí, não imposto por ninguém, e aí eu vou prá dentro da minha casa e digo assim: não conseguiu como tinha que ser vamos tomar, vamos invadir, vamos nos apossar, e entra em confronto também dentro da educação e fica sério porque dentro da escola eu acho também que posso fazer o que eu quero. Professor não me manda, professor não me segura. Temos isso dentro do município que é um problema sério. O governo não dá estrutura para o município, os colonos chegam fazendo exigências; não há uma política agrária neste país. (Diretora de escola de Piratini)

Ao mesmo tempo em que é reconhecida a legitimidade das aspirações do Movimento, em termos de uma política agrária, não são aceitas as formas de

---

6. No Assentamento Padre Reus (Fazenda Santa Rita), 80% das famílias eram compostas de agricultores que se tornaram sapateiros e quando houve a falência das empresas de calçados uniramse ao MST em busca de terra para sobreviver.
7. Alguns assentamentos da Regional de Piratini apresentam terreno extremamente pedregoso, mata nativa e animais silvestres, como queixadas e veados. Nesses assentamentos, dos quais diz-se que são "pedra, mato e morro", os agricultores estão enfrentando graves dificuldades para produzir feijão e milho e para comercializar tal produção.
8. Lucas (1999) e Caldart (2000) registram a situação de imposição às professoras para que trabalhem em escolas nas quais haja a presença de assentados, havendo casos em que o envio da professora para tais escolas tem o significado de uma punição.

luta adotadas pelo MST. Mas o conflito entre a escola e o agricultor é mais antigo, conforme já afirmei, e começa a aparecer tanto nas falas de professores e diretores, quanto nas falas dos agricultores.

> Tem escolas de assentamentos, não as constituídas de município ou de Estado, mas as tais escolas de assentamentos, as itinerantes[9] e eu sou radical em dizer o seguinte: é a escola do papel porque consta como existente e é mentirosa. Ainda este ano passado recebemos dois alunos de terceira série que não sabiam distinguir as letras, não liam. Então não adianta fazermos belos papéis, belos discursos, colocarmos como verdades e estarmos prejudicando populações, como as crianças. Pelo que eu li das escolas itinerantes, são muito bem boladas, muito bem estruturadas no papel, mas não funcionam porque quando ele chega dentro de uma escola estruturada normalmente[10] ele não vai conseguir acompanhar, ele não vai ter condições de seguir um estudo já organizado diferentemente. (Diretora de escola)

> Um problema que nós temos encontrado também é quando chegam essas pessoas, os assentados, é que os filhos não trazem documento algum, nenhum registro. O professor fica sem saber em que série colocar. A gente sabe, existe burocracia, e tem que existir alguma mesmo. Então a gente tem essa dificuldade... que os pais saíssem de um lugar e levassem a documentação dos filhos, porque muitas vezes a gente sabe que saem às pressas, saem de noite, abandonam a escola e não solicitam transferência. (Professora A)

Entre as próprias professoras municipais não há concepção consensual a respeito da escola itinerante, resposta encontrada pelo MST para dar continuidade à educação escolar dos filhos durante os longos períodos que duram os acampamentos, em que as famílias esperam pela desapropriação da terra para serem assentadas.

> Eu tenho na minha turma duas crianças de escola itinerante. Então a gente sabe que eles perdem, porque eles não saem de lá e são colocados direitinho no lote de terra, a gente sabe que eles passam por acampamento, passam por um monte de dificuldades e eles perdem... Eu tenho até três alunos que chegaram sem registro. Eu não quero discordar da (nome da diretora), mas eu tenho alunos da escola itinerante que são maravilhosos, não sei se são exceções, mas são alunos que conseguem acompanhar. (Professora B)

---

9. Sobre escolas itinerantes do MST, ver Camini (1998).
10. O grifo é meu e tem a finalidade de ressaltar a concepção de escola que, a partir das observações feitas, parece ser a predominante.

Essa contradição entre o conhecimento "legítimo", transmitido pela escola, e o conhecimento construído nas lutas e nas práticas sociais, que tanto pode ser considerado marginal e sem valor, quanto pode ser considerado subversivo, contrário à ordem estabelecida, não aparece apenas entre os professores; é comum também entre os pais assentados que se identificam com o movimento, mas querem assegurar uma formação "legalizada", que dê condições (informações e certificados) para que os filhos conquistem um emprego.

> Uma mãe chegou e disse: meus filhos estavam na escola do acampamento, mas eu gostaria que eles retornassem à série anterior porque eles não foram trabalhados adequadamente como deveria ser na escola. O que foi mais trabalhado foi a questão do MST, e essa questão da disciplina não foi bem desenvolvida e eu gostaria que eles retornassem até porque não tinham documento. (Professora C)

As falas mostram que as professoras não têm visão homogênea do MST e de sua proposta de escola; mostram também que a concepção e as práticas da escola itinerante começam a colocar em questão a "escola estruturada normalmente". A contradição, que aparece no relato da professora acerca do pedido da mãe para que os filhos retornassem à série anterior, aparece também nas falas dos agricultores que, ao mesmo tempo em que criticam a escola, não vêem outra alternativa se não a de instruir os filhos para que escapem à sina da agricultura.

> Nós temos dois professores que são do Assentamento. Temos que manter a história do Assentamento como atividade. Mas está colocada uma questão bem prática: saiu daí ou pára de estudar ou vai estudar na cidade... (Capela)

> A escola tem um caráter bem abrangente, só que na prática... Em torno de 50% dos alunos não são filhos de assentados, mas são filhos de pequenos agricultores-familiares como nós, que têm uma mentalidade muito diferente da nossa. Jamais aceitam sentar para discutir as coisas em conjunto. Eles são auto-suficientes, não aceitam assistência técnica, eles é que sabem... São poucos os que têm atividade direta com a agricultura. Como é um colégio democrático, a maioria dos pais e alunos que não tem interesse decide. (Itapui Meridional)

> Existe uma escola até a 3ª série no Assentamento. A 4ª série é feita em outra escola. Queríamos uma escola até a 4ª série no Assentamento, mas

> o prefeito quer tirar a escola do Assentamento. No Segredo Farroupilha[11] tem uma escola com 1º grau completo, com currículo normal que não tem enfoque voltado para os movimentos sociais. Não tem nada sobre a realidade agrícola. (Quinta)

> As crianças que estão estudando elas participam do processo de cooperativa do Assentamento. Mas nós nos perguntamos: nossos filhos que estão estudando fora do Assentamento (a partir da 4ª série) vão voltar para o movimento? Isso ninguém tem certeza, assim como qualquer filho de agricultor familiar que vai estudar na cidade e a gente não sabe se volta. Essa é uma preocupação, um desafio do movimento. Queremos que eles estudem porque têm direito, um direito que nos foi negado. Como organizar os assentamentos de modo a garantir que os nosso filhos possam assumir a organização, fazer parte dela e tocar? (Conquista da Liberdade)

> O filho acompanha o pai, mas a idéia do pai assentado é que o filho consiga se formar em alguma coisa por causa da situação da agricultura hoje. A gente já se sente mal de estar na agricultura, não porque não ame a terra mas porque não vê o horizonte na frente pra desenvolver alguma coisa. E tu vai querê que o teu filho siga nestas condições? Vai querê dá estudo pra ele se formá em alguma coisa... Quando tu vai pra uma luta, tá lutando por direitos e o filho tá entendendo e ele depois vai trabalhá no teu lugar. (Conquista da Liberdade)

Ao mesmo tempo em que reconhecem na formação escolar uma alternativa possível para a sobrevivência dos filhos, tendo em vista o descaso com que Estado brasileiro trata a agricultura, os agricultores assentados criticam o ensino tradicional que não inclui em suas atividades nem a cultura, nem os valores vinculados ao trabalho agrícola. A discriminação aos assentados, pejorativamente chamados de "colonos" ou "bagualada", é feita tanto pelos filhos de não-assentados, embora seus pais em grande parte sejam ligados a atividades rurais, como por alguns professores, havendo casos de brigas violentas na saída das escolas. Segundo o depoimento dos professores entrevistados, essa discriminação diminuiu bastante; segundo o depoimento dos assentados, ela ainda permanece.

> O ensino ainda é o tradicional, foge totalmente a nossa realidade, só faz confundir a cabeça da gente porque lá a teoria é uma e aqui a prática é outra. Tem aluno que tem vergonha de dizer que é assentado prá não ser

11. Segredo Farroupilha é um assentamento situado em Encruzilhada, como o da Quinta e o Padre Reus.

> discriminado. Nós temos diretores que submetem os professores a dar aquela aula tradicional e também tem jovens esperando fazer 16 anos ou mais prá se mandar... (Lagoa do Junco)

> O Assentamento possui uma escola de 1ª a 3ª série com 24 crianças e dois professores municipais que se identificam com as lutas do MST. Os problemas acontecem quando as crianças vão para a escola de 4ª e 5ª série porque as crianças são discriminadas, se há problemas os assentados é que são os acusados. (Padre Reus)

As questões que focalizam a relação entre a escola e o MST, tendo como tema o trabalho cooperativo, aparecem mais por ocasião da pesquisa, cuja preocupação central é a formulação de políticas públicas para o trabalho, a educação e o lazer. Antes, porém, de abordar a relação entre o trabalho cooperativo, desenvolvido pelo MST, e o ensino fundamental, desenvolvido pelas escolas rurais visitadas, trarei para o debate a relação entre o trabalho agrícola, que basicamente tem na família a sua força de trabalho, e o trabalho escolar, que significa lazer se comparado ao trabalho na lavoura; significa também grandes distâncias a percorrer e o conflito entre ano agrícola (plantio e colheita) e ano letivo (currículo escolar).

> Tem muitos alunos que vêm para a escola para se livrar do trabalho em casa. (Professora A)

> Os alunos também vêm para a escola para se livrarem do trabalho puxado; muitos alunos pequenos trabalham; eles colocam essa vivência na sala de aula. (Professora B)

> As crianças são responsáveis pelo serviço, pela produção; crianças que chegam a levantar às três da manhã para buscar feijão ou milho que ficou na lavoura, para não molhar. Elas passam o final de semana trabalhando; elas não têm lugar; eu acho que o lazer delas é na escola, na hora do recreio que eles podem jogar e na hora da educação física que fazem jogos. (Professora C)

Ao esforço e tempo despendidos no trabalho agrícola é acrescentado o esforço e o tempo gastos no trajeto entre a casa (onde se situa o lote) e o lugar onde passa o ônibus municipal que faz o transporte escolar.

> Existem vários assentamentos extremamente pobres, que eles caminham dez quilômetros para chegarem à escola e chegam aqui cansados, sem ânimo e chegam na sala de aula tão tristes, sem motivação, que eu acho

> que nem encontram razão para participar, nem se consegue trabalhar direito em sala de aula. (Professora A)
>
> Às vezes é impossível caminhar de oito a dez quilômetros para pegar o ônibus debaixo de chuva. (Professora B)
>
> Eles ficam aqui na estrada e têm que vir a pé e no outro dia a criança fica meio enfraquecida. Tem crianças que nós chegamos em casa e eles ainda estavam no meio do caminho; e é isso que a gente observa, esta distância afastando o pessoal do assentamento. (Professora C)
>
> Quando chove a gente não pode dar presença, mas eu fico muito triste, pois imagine um dia como hoje (chovia bastante no dia da entrevista) uma criança caminhar dez quilômetros (Professora D).

Já foram efetuadas muitas críticas à inadequação entre o ano agrícola e a organização do ano letivo, orientado por uma cultura urbana, o que se reflete nas faltas dos alunos.

> *Eu acho que se comentou sobre as faltas dos alunos na época de plantio e colheita, que é esse um dos problemas que se tem enfrentado aqui na escola, onde se tem que estar chamando o aluno porque ele tem que ajudar o pai no trabalho.* (Professora A)
>
> *São alunos que faltam, pois eles me dizem que tiveram que ir pra lavoura e eu digo, estão faltando a escola, ao que eles respondem que têm que ajudar os pais.* (Professora B)
>
> *A gente tem que ver que nós estamos trabalhando no meio rural [...]. Eles trabalham todo o sábado, todo o domingo; faltam muito; ficam às vezes uma semana sozinhos em casa.* (Professora C)

Nunes (1998, p. 130) reconhece que as crianças da zona rural precisam estudar para que produzam formas de pensar e agir contrárias aos interesses do capital, mas também precisam trabalhar dado o nível de pauperização em que vivem suas famílias, sendo o trabalho, em muitos casos, uma necessidade mais do que básica para saciar a fome do dia.

As professoras percebem, porém, que, apesar das dificuldades que os alunos assentados encontram para freqüentar a escola "eles gostam de estudar, pois eles têm argumentos, são criados em um meio em que os argumentos são fortes e as polêmicas também" (Professora A); "...eles têm uma vivência, prin-

cipalmente assim, eles têm uma atividade mental, um raciocínio lógico bem diferente dos outros, os problemas são resolvidos de um modo diferente dos outros" (Professora B).

A concepção de educação como um direito de cidadania é contraditória nas práticas escolares. De um lado, há uma preocupação em saber as causas das faltas dos alunos, em compreendê-las e em chamar os pais à responsabilidade para que participem mais ativamente da vida escolar dos filhos. De outro, as escolas criam formas de contribuições "espontâneas", nas quais transparece o repasse, para os pais, do dever do Estado no que concerne a sua função constitucional de prover a escola básica das condições indispensáveis para a oferta do ensino fundamental. Alunos são estimulados a contribuir, na falta de dinheiro, com produtos transformados em votos para a eleição da "caipirinha",[12] cuja justificativa dada é "fortalecer" a merenda escolar. Contraditoriamente, alunos que trouxeram suas contribuições não podem participar da festa, porque não têm dinheiro para comprar fichas para as brincadeiras ou pipocas nas barraquinhas. Sem essa contribuição, entretanto, compromete-se a merenda e uma das ocasiões de lazer coletivo da escola. Dizem as professoras:

> *Eu tenho muita pena dos alunos porque eles contribuem para fazer a festa e, às vezes, não vêm porque a pipoca é vinte e cinco centavos... Eu quando era criança não tinha dinheiro para comprar nada nas festas juninas.* (Professora A)

> *Eu não cheguei a expor para os meus alunos que era obrigado a trazer porque a gente trabalha com um nível de alunos que a gente sabe que eles vão sugar o máximo os pais e trazem... E no dia ficam na tua volta querendo saber no que podem participar porque eles não têm dez centavos para nada. Aí, no outro dia, a gente ouve o seguinte; vem o filho de alguém e participa e aí eles comentam que a criança é rica porque conseguiu participar da festa e ele não.* (Professora B)

Uma das diretoras reconhece que tanto a educação que recebemos quanto os currículos dos cursos em que se formam os professores não contemplam questões relativas ao trabalho cooperativo.

12. Rainha caipira nas festas juninas.

> Quando a senhora coloca cooperativismo, a questão de associações, nós não fomos educados com cooperativismo. Pra nós professores isso é muito difícil trabalhar dessa forma. Então os conflitos se dão aí também. Como é que nós professores vamos nos adequar para trabalhar dessa forma, se nós, lá na nossa vida privada, estamos com a cabeça capitalista, quanto mais eu conseguir melhor pra mim. (Diretora de escola)

Mas essa consciência do antagonismo entre os valores de cooperação, solidariedade e autonomia, implícitos na proposta do MST para as cooperativas, os valores da competição, do individualismo, da dependência, próprios do capitalismo, incorporados ao nosso cotidiano e implícitos, inclusive na educação escolar, aparece também nas falas dos agricultores assentados:[13]

> Fomos educados para a competição, para sermos submissos, subordinados... não fomos educados pra ser cidadão livre, sujeito da história [...]. A educação que a gente precisa desde lá do primário, secundário até os cursos superiores, tem que ser voltada para a formação do ser humano, de novos valores, valores de solidariedade, de sentimento, da participação na sociedade como um todo. (Agricultor A) [...] porque na experiência de cooperação que a gente tem, a gente tem sofrido isso, essa cultura que a gente trouxe desde a educação do jeito da gente sobreviver. É um desafio, é um problema pra gente superar os desafios que tem, com esses novos valores de solidariedade, de cooperação, de compreensão. (Agricultor B)

Os trabalhadores assentados, mesmo denunciando os limites da formação escolar, tanto no que concerne aos conteúdos quanto no que concerne aos valores, reconhecem a contribuição da formação escolar para a consolidação das cooperativas.

> É bem mais difícil trabalhar com o companheiro analfabeto do que com um companheiro mais instruído no sentido sentido da escola, então eu acho que a escola tem muito a contribuir nesse sentido, que eu dizia de trabalhar com a questão da solidariedade, da fraternidade que hoje a escola, pelo contrário, ensina individualismo e se tiver que pisar no pescoço da mãe dele para crescer na vida, faz, é o que a escola tradicional faz. (Agricultor C)

> A escola não propicia muito hoje o ensino e a técnica, onde a gente estudou, a maioria de nós até a 5ª série, de você fazer o planejamento da produção,

13. Nesta parte do trabalho, aparecem as falas dos assentados, que serão designados por letras, registradas na entrevista realizada em Piratini, em 31/03/2000.

> fazer apontamento de custos, estudo de viabilidade. Então isso é um problema que a gente tem até hoje dentro da cooperativa, insegurança em quê investir, para onde você vai direcionar os recursos para investimento na área de produção e até mesmo no trabalho. (Agricultor D)

Os agricultores começam a enxergar a possibilidade de que a formação técnica e superior possa encontrar, ao invés de emprego, trabalho no campo e, mais do que isso, possa qualificar as cooperativas agrícolas como modos de vida que transcendam à mera busca de sobrevivência para significar um projeto de sociedade e de educação solidárias em construção.

> O problema do trabalho também é um problema educacional porque todos nós aprendemos, o pouco que aprendemos, foi nesse ensino tradicional de competividade, exploração, dominação, até porque hoje muitas pessoas fazem pesquisa para uma proposta de educação do Movimento, voltada para a realidade do agricultor [...] Imaginem uma cooperativa de técnicos agrícolas, agrônomos, assistentes sociais e assim por diante... Poderia funcionar bem melhor porque tem mais acesso ao conhecimento e nós não tivemos; nós fomos excluídos da terra e do conhecimento. Então nós entendemos que este desnível, esta desconfiança em nós mesmos... O sistema faz nós ser desconfiante um do outro... (Agricultor E)

Contradições observadas tanto na construção de relações de trabalho, que sejam efetivamente cooperativas, solidárias e autogestionárias, quanto na formação escolar básica, que não contribui para o fortalecimento de tais relações, provocam questões à escola básica, que coloquei como foco de minhas preocupações.

DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO, NO MST, À EDUCAÇÃO BÁSICA

A pesquisa confirma o que os estudos sobre educação rural vêm mostrando, ou seja, que a escola oferecida aos filhos dos agricultores fundamenta-se em concepções/práticas de trabalho, de cultura, de relações sociais, de linguagem urbano-industriais. Mudanças profundas começam a ocorrer quando o MST contesta o modelo de sociedade baseado na concentração da terra e na exploração do trabalho, modelo este no qual se assentam as práticas e as concepções de educação rural. Ao mesmo tempo, este Movimento experimenta novas formas de organização do trabalho, baseadas na solidariedade, na cooperação e na autonomia, que sinalizam para a necessidade de revermos as práticas e as

concepções que têm dado forma e conteúdo à escola básica e à formação de seus professores. As mudanças que conferem novos sentidos à propriedade da terra, ao trabalho dos agricultores e à educação por eles demandada não ocorrem sem conflitos, que, no caso da pesquisa, transparecem nas falas em que é possível captar o confronto entre concepções de mundo, de sociedade e de educação. Esse confronto, entretanto, não nos autoriza a colocar, em uma perspectiva linear e socialmente demarcada, os professores de um lado e os agricultores de outro. Portanto, nos conflitos que colocam em confronto as práticas/concepções de escola e de trabalho cooperativo, no caso da pesquisa o que é desenvolvido pelo MST, não há culpados nem vítimas; sobram questões materializadas em desafios para os sujeitos sociais que se enfrentam nesse embate: os agricultores assentados e os professores das escolas rurais.

Vinculados ao MST e as suas formas de organização e luta pela terra, os agricultores assentados vão criando soluções, repensando iniciativas, alguns abandonando o Movimento, outros retomando o trabalho individual. O mais importante, eles mesmos estão tentando, com autonomia, solidariedade e de forma cooperada, encontrar respostas aos desafios que a todo o momento lhes colocam a sobrevivência, a burocracia dos créditos, a impropriedade dos solos, a falta de água, a falta de preços mínimos e de mercados e a falta de formação escolar adequada que sustente as suas necessidades de planejar, preencher exigências burocráticas, fazer rodízio de cargos, permitindo que outros apreendam novas funções.

E para nós, professores formadores de outros professores, quais os desafios que colocam as novas modalidades de organização do trabalho, sejam elas informais, sejam elas populares e solidárias, sejam elas pseudocooperativas? Continuaremos teimando em preparar pessoas disciplinadas, com conhecimentos sobre algumas técnicas ligadas às profissões, quando escasseiam os empregos e até mesmo desaparecem muitos deles?

Por si só este já é um grande desafio que impõe repensar desde a formação de professores, o elenco de disciplinas e as atividades em que se assenta o currículo, a relação teoria/prática, a realidade na qual está inserida a escola, seja ela rural seja ela urbana, até as comunidades de pais e alunos destinatários do conhecimento escolar, porém eles próprios possuidores de saberes práticos nem sempre admitidos nos recintos freqüentados pelo conhecimento considerado "legítimo".

Experiências históricas de educação popular mostraram que a escola por si não modifica a realidade, mas a perseguição às pessoas que desenvolviam tais

experiências mostraram também que as transformações não prescindem de formação escolar básica, orientada para projetos sociais emancipatórios. Se concordamos com essa premissa, penso, então, que precisamos estar atentos às mensagens de mudanças presentes nessas novas experiências de organização do trabalho, que apelam urgentemente por uma reflexão sobre a educação básica desenvolvida pelas escolas públicas, aquelas que recebem crianças e jovens oriundos das camadas subalternas onde se localizam os sujeitos criadores do trabalho cooperativo.

A escola tem estado associada aos valores do individualismo, da competição e da dependência, peculiares ao modo capitalista de produção que lhe define princípios e objetivos. Entretanto, é preciso considerar que as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na configuração do Estado, de um lado, e as formas cooperativas de trabalho associadas às organizações comunitárias e aos movimentos sociais populares, de outro, mostram uma sociedade em movimento, na qual as possibilidades de mudança não estão dadas mas vão sendo lentamente construídas. É preciso considerar, ainda, que a escola, nesse contexto de mudanças, não é uma entidade abstrata; ela reúne professores, pais e alunos numa mescla de interesses, culturas, conhecimentos que a pesquisa demonstrou ser impossível homogeneizar.

Assim, um dos maiores desafios que estão colocados para uma escola que tenha como perspectiva a cooperação, a solidariedade e a autonomia, me parece, concordando com Garcia (1997, p. 57), é o de construir uma proposta prático-teórica de pedagogia emancipatória, que "assuma a responsabilidade de democratizar a cultura universal, entendida como patrimônio da humanidade, [...] e democratizar a cultura nacional e popular", articulando, no mesmo processo, os saberes práticos do mundo do trabalho e da cultura locais, sejam urbanos sejam rurais, com os conhecimentos histórica e socialmente produzidos.

As contradições que aparecem nas falas dos sujeitos da pesquisa, sejam eles agricultores, sejam eles professores, mostram uma realidade rica e complexa na qual ainda há muitas questões a serem levantadas e analisadas. Por ora, é possível inferir, nos seus discursos, o conflito existente entre a prática/concepção de trabalho cooperativo agrícola, vivenciado nos assentamentos do MST, e o modelo de educação escolar básica. A partir daí, podemos formular algumas conclusões que nos desafiam a repensar a escola básica. São elas:

a) a educação rural, modelada pela cultura e pelo trabalho industrial urbano, tem sido instrumento de expropriação da terra e de expulsão de agricultores familiares;

b) a separação entre conhecimento e saber, com a valorização do primeiro em detrimento do segundo, legitima a anulação dos saberes da experiência dos agricultores;

c) o currículo escolar, que tem como modelo o indivíduo competitivo, contrapõe-se ao trabalho cooperativo, que tem como valor básico a solidariedade;

d) a educação rural, comprometida com os interesses dos sujeitos sociais que vivem do trabalho da terra, pressupõe uma formação que articule a aquisição dos conhecimentos social e historicamente produzidos com os saberes produzidos pelo trabalho agrícola familiar, em especial o que se realiza de forma autogestionária, cooperada e solidária.

Além destas questões que nos desafiam a rever nossas práticas e concepções pedagógicas, haverá, por certo, outras que somente os protagonistas do trabalho cooperativo e da educação rural – agricultores assentados e professores rurais – poderão, em um processo coletivo de discussões, ao serem devolvidos os resultados da pesquisa, apontar. Não posso me antecipar a este processo, porém penso que as conclusões aqui enumeradas já significam enormes desafios à formação de professores do curso de Pedagogia, área na qual exerço minha prática como docente-pesquisadora.

MARLENE RIBEIRO, doutora em educação pela UFRGS, é professora titular na Faculdade de Educação dessa Universidade e coordenadora do Núcleo Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Publicou: *Universidade brasileira "pós-moderna"*: democratização x competência, Manaus, EDUA, 1999; Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia, *Educação e Realidade*, FACED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 179-202; Exclusão: problematização do conceito, *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 35-49; Pedagogia da autonomia: uma análise da assistência técnica a agricultores assentados, *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, n. 8, jan./jul. 2001, p. 133-161. *E-mail:* maribe@adufrgs.ufrgs.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry, (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23.

ARRUDA, Marcos, (1996). *Globalização e sociedade civil*. Repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. Rio de Janeiro: PACS.

AUED, Bernadete Wrublevski e outros, (1999). *Educação para o (des)emprego*. (Ou quando estar liberto da necessidade de um emprego é um tormento). Petrópolis: Vozes.

BOBBIO, Norberto e outros, (1995). Estado do bem-estar. *Dicionário de política*. 7ª ed. Brasília: ed. UNB.

CALAZANS, Maria Julieta, (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, p. 15-42.

CALDART, Roseli Salete, (1997). *Educação em movimento*. Formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis: Vozes. (2000). Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes.

CAMINI, Isabela, (1998). *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST*: Limites e desafios. Mestrado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 170 p.

CASTEL, Robert, (1998). *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.

CORAGGIO, Jose Luis, (1999). *Política social y economia del trabajo*. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad. Madrid. Miño y Dávila.

ENGUITA, Mariano, (1989). *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIORI, José Luis, (1998). *Os moedeiros falsos*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, Michel, (1984). *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.), (1999). *Educação comunitária e economia popular*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

GAIGER, Luiz Inácio, (1999). Significados e tendências da economia solidária. GT Economia Solidária. In: *Sindicalismo e economia solidária: Reflexões sobre o projeto da CUT*. São Paulo: CUT Nacional. dez., p. 29-42.

GARCIA, Regina Leite, (1997). A educação numa plataforma de economia solidária. *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, nº 74, p. 42-57, set./nov.

GENTILI, Pablo, (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho*: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, p. 76-99.

GOHN, Maria da Glória, (1997). *Os sem-terra, Ongs e cidadania*. São Paulo: Cortez.

_____, (1998). O novo associativismo e o terceiro Setor. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, nº 58, p. 09-23, nov.

_____, (2000). *Mídia, terceiro setor e MST*. Impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis: Vozes.

GRITTI, Silvana Maria, (2000). *O papel da escola rural na penetração do capitalismo no campo*. Mestrado em Desenvolvimento Social. Pelotas/RS. MDS/UCPel. 158 p.

INCRA/Ministério Extraordinário de Política Fundiária, (1996). *Projeto Lumiar*. Brasília: Gráfica do INCRA.

KAUTSKY, Karl, (1972). *A questão agrária*. Porto: Portucalense, vol. 1.

LENINE, Vladimir I., (1980). *Sobre a cooperação*. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, vol. 3, p. 657-662.

LIMBERGER, Emiliano, (1996). *Cooperativa*. Empresa socializante. Porto Alegre: Imprensa Livre.

LUCAS, Rosa Elane Antória, (1999). *Escola e sociedade, a questão agrária e a educação*. Um estudo de caso em escolas que atendem crianças de assentamentos. Mestrado em Desenvolvimento Social. Pelotas/RS: MDS/UCPel, 223 p.

LUXEMBURGO, Rosa, (1986). *Reforma social ou revolução?* São Paulo: Global.

MANCE, Euclides André, (1999). *A revolução das redes*. Petrópolis: Vozes.

MARX, Karl, (1982). *O Capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, vols. I, II, III.

NUNES, Georgina Helena L., (1998). *Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural*. Mestrado em Educação. Pelotas/RS: FAE/UFPel, 172 p.

OLIVEIRA, Francisco de, (1998). *Os direitos do antivalor*. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes.

PARO, Vitor Henrique, (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso e outros. *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, p. 101-120.

RAZETO, Luis, (1999). Economia da solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 34-58.

RECH, Daniel, (1995). *Cooperativas*. Uma alternativa de organização popular. Rio de janeiro: FASE.

RIBEIRO, Marlene, (1997). Trajetória da educação liberal: alguns traçados. *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS: FAE/UFPel, nº 9, p. 155-184, ago./dez.,

_____, (2000a). Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra. Palestra nº 08, publicada por http://www.bnaf.org.br , abril, 7 p.

_____, (2000b). *Relatório final de avaliação do Projeto Lumiar*. Porto Alegre: INCRA, COCEARGS, CAPA, UFRGS, fev., 25 p.

_____, (2000c). Pedagogia da autonomia: uma análise da assistência técnico-pedagógica a agricultores assentados. Trabalho inédito. 24 p.

RIFKIN, Jeremy, (1995). *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron Books.

SECCO, Lincoln, (1998). Gramsci: hegemonia e pós-fordismo. In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo, ANDES/SN, nº 16, p. 82-96, jun.

SCHNEIDER, José Odelso, (1999). *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. 2ª ed. São Leopoldo: UNISINOS.

SINGER, Paul, (1997). Economia solidária: geração de renda e alternativa ao liberalismo. *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, nº 72, p. 06-13, mar./maio.

_____, (1998). *Globalização e desemprego*: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto.

_____, (1999a). Cooperativismo e Sindicatos no Brasil. GT Economia Solidária. In: *Sindicalismo e economia solidária*: reflexões sobre o projeto da CUT. São Paulo: CUT Nacional, dez., p. 23-28.

_____, (1999b). Possibilidades da economia solidária no Brasil. GT Economia Solidária. In: *Sindicalismo e economia solidária*: reflexões sobre o projeto da CUT. São Paulo: CUT Nacional, dez., p. 51-58.

_____, (2000). Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de, (orgs.). *A economia solidária no Brasil*. A autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto.

SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de (orgs.), (2000). *A economia solidária no Brasil*. A autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto.

TIRIBA, Lia Vargas, (1998). Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, (org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, p. 189-217.

TODESCHINI, Remígio, MAGALHÃES, Reginaldo, (1999). A CUT e a Economia Solidária. GT Economia Solidária. In: *Sindicalismo e economia solidária*: reflexões sobre o projeto da CUT. São Paulo: CUT Nacional, dez., p. 11-22.

THOMPSON, Edward P., (1984). *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Estudios sobre la crise de la sociedad preindustrial. 2ª ed. Barcelona: Ed. Crítica Grijalbo.

A CONTRIBUIÇÃO DO HOMEM SIMPLES NA CONSTRUÇÃO DA ESFERA PÚBLICA: OS TRABALHADORES RURAIS DE BATURITÉ – CEARÁ *

Sônia Pereira
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação

INTRODUÇÃO

Este artigo examina questões relacionadas à política e às formas participativas construídas pela sociedade civil brasileira, em particular pelos trabalhadores rurais do Nordeste do Brasil. O exame de várias questões se fez em torno de uma indagação tomada de empréstimo da socióloga Vera da Silva Telles (1994, 1999), assim formulada: numa sociedade como a brasileira, atravessada por ambigüidades, pode a cidadania se enraizar nas práticas sociais? Buscando analisar aspectos da realidade que me permitiram formular interpretações acerca da problemática da participação e da política, o artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, que se intitula "Construindo uma compreensão da política e da esfera pública", efetuo uma sistematização das questões que conduziram a reflexão e a metodologia construída na experiência investigativa. A segunda parte, denominada "A política vivenciada pelo trabalhador rural nos espaços públicos: a esfera pública em construção", traz uma análise bastante resumida das experiências participativas; possui caráter conclusivo, em função da necessidade de atender às limitações do espaço de um artigo.

---

* Artigo produzido a partir de pesquisa para a tese de doutorado que, com o mesmo título, foi defendida em setembro de 2002, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP e apresentado no GT Educação e Movimentos Sociais, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

CONSTRUINDO UMA COMPREENSÃO DA POLÍTICA E DA ESFERA PÚBLICA

A pesquisa teve início a partir de uma pergunta básica: qual o significado da política na sociedade contemporânea? Como o homem comum – homem simples, personagem anônimo das pequenas e grandes cidades – concebe e vivencia a política?

Como atua politicamente esse homem simples, [...] que não só luta para viver todo dia, mas que luta para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido (Martins, 2000, p. 11).

Para analisar tal questão, não se pode desconsiderar os termos em que se efetivaram a política e a participação social no Brasil, nas últimas décadas. Para Carvalho (1997), a participação emerge e se caracteriza como oferta do Estado e como conquista da sociedade civil e dos movimentos sociais. Oferta do Estado quando este se propõe a administrar as políticas públicas, de forma descentralizada; e conquista da sociedade civil na medida em que esta ocupou e construiu espaços em uma sociedade cujas elites buscaram tradicionalmente manter os movimentos sociais alijados dos processos decisórios, nos vários momentos da história política nacional.

A política, no entanto, vem sofrendo redefinições. Mudanças ocorrem tanto no contexto em que ela se exercita quanto no seu próprio conceito, pois a sociedade vem encontrando novas formas de se expressar politicamente, além de buscar redefinir as formas tradicionais, como partidos, parlamentos etc., legados da democracia liberal. Com base em Rancière (1996), pode-se dizer, de forma breve, que "a política é o rompimento do consenso" através da fala, da reivindicação; é conflito, dissenso ou consenso negociado, processo que indica mudança de lugares sociais. O exercício da política possibilita ao homem simples a construção de processos que, na relação do Estado com a sociedade civil, publicizam carências e necessidades, além de afirmarem direitos. A esfera pública se constrói, então, como a dimensão política fundada na idéia do conflito e da negociação, envolvendo a representação de interesses coletivos na cena pública. Em outros termos, a interlocução do Estado com a sociedade civil inaugura processos que o tornam mais transparente e que estão direcionados para a afirmação de direitos universais, deslocando práticas tradicionais pautadas em privilégios e em interesses corporativos.

O protagonista deste estudo é o *trabalhador rural* – pequeno proprietário ou não proprietário (arrendatário, posseiro, morador) – *e suas formas próprias de organização como conselhos, associações e sindicatos*. A pesquisa teve início em 1997 e, após interrupção para o cumprimento de créditos no doutorado, foi retomada e reorientada, estendendo-se, inclusive com trabalho de campo, até março de 2002.

No processo de sistematização, com base em pontos de vista de autores como Oliveira (1995, 1998, 1999), a seguinte hipótese – no sentido de afirmação provisória (Minayo, 1999) – foi formulada: a política e a esfera pública têm se construído, no Brasil, graças aos esforços imensos das classes dominadas. O estudo considera, igualmente, a seguinte *pressuposição*: o *Estado*, que deveria instaurar a referência simbólica a partir da qual os indivíduos se reconheceriam como iguais, independentemente de vínculos familiares e pessoais, tem sido um *personagem bastante presente* na condução dos processos decisivos e decisórios e, sistematicamente, vem sendo *utilizado pelas elites como instrumento privado*, voltado principalmente para o atendimento de interesses particulares. Tomando tal hipótese e pressuposição como eixo orientador, registro aqui algumas questões que passaram a dar conformação ao objeto de estudo. São as seguintes:

a. Quem são os homens e as mulheres que se empenham nas atividades comunitárias, sindicais ou em outras formas de convivência associativa? Como vivem? Quais sonhos acalentam suas vidas tão carentes de confortos do "progresso"?

b. Em que medida as ações cotidianas nos espaços públicos podem encerrar potencialidades transformadoras? Em que medida os espaços em questão contribuem para alargar as possibilidades de acesso aos recursos públicos ou tornar o trânsito do fundo público mais visível na burocracia estatal, e dessa forma ampliar a capacidade da sociedade civil de exercer o controle social sobre as políticas públicas?

c. Até que ponto as heranças culturais podem ser traços impeditivos de uma nova sociabilidade política, baseada nas noções de justiça e de solidariedade? Quais formas assumem e em quais situações o clientelismo político, a cordialidade ou as relações de simpatia ou afetivas, marcas da cultura política, se revelam? Estariam tais marcas culturais configurando e contribuindo para um "engessamento" das iniciativas participativas? Qual

a importância ou a dimensão que o Estado imprimiu à experiência participativa? Que grau de publicização a experiência em estudo logrou alcançar?

A pesquisa foi realizada em Baturité (Ceará), município de 30 mil habitantes, dos quais 9 mil são trabalhadores rurais. Baturité é um *município comum*, com problemas comuns aos milhares de municípios nordestinos, e que tem a singularidade de possuir uma sociedade civil inquieta, atuante, embora atravessada pelas fragilidades e pelas contradições características de toda a sociedade civil brasileira. Nos anos de 1990 foram criados, aí, 12 conselhos municipais; convivem com esses conselhos 62 associações de moradores e de pequenos agricultores; e os trabalhadores rurais encontram apoio e se organizam, também, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que registra em seu cadastro 5 mil sócios, sendo aproximadamente 2 mil o número de filiados ativos (que contribuem financeiramente e participam das atividades cotidianas da entidade).

A investigação, de cunho participante, foi conduzida de forma dialógica (D'Incao & Roy, 1995) e com base na observação sistemática desses três espaços públicos – conselhos municipais, associações de pequenos agricultores e o Sindicato –, levando em consideração o fato de que o conselheiro pode ser um sindicalista, que por sua vez é uma liderança comunitária que atua na associação. O trânsito dessas experiências, curioso e rico, foi acompanhado sistematicamente pela pesquisa. Foram realizadas 33 entrevistas com sindicalistas, lideranças comunitárias (não-sindicais), lideranças políticas (prefeito, vereadores), religiosos, sócios das associações, conselheiros governamentais e não-governamentais, dois grupos de mulheres, um médio proprietário (maior produtor de milho do Município) e um grande proprietário de terras.

A observação fez-se com base em encontros de formação política e religiosa, assembléias, reuniões, greves e negociações com o governo municipal, manifestações políticas, processos eleitorais, além das entrevistas e das conversas informais – sempre ricas fontes de informação. Buscou-se – com entrevistas orientadas para a produção de relatos de vida, que propiciam a apreensão dos vários mundos – elaborar certa composição dos personagens em cena, ou seja, figuras que me permitissem reconstruir as relações sociais e políticas, encarnando-as em pessoas, como sugere o historiador inglês Thompson (1981, 1987).

Para aprofundamento da análise, a observação desenvolveu-se a partir do acompanhamento sistemático de duas associações: a Associação de Pequenos Agricultores Manos Kolping, cujas lutas consolidaram algumas conquistas num percurso de cerca de 15 anos; e a Associação de Pequenos Agricultores do Sítio São Pedro, mais jovem, cuja existência alcançava pouco mais de dois anos. Outras associações foram observadas, porém, com acompanhamento menos sistemático. Vali-me, também, de atas de conselhos e de artigos de periódicos (como o jornal *O Povo*, de Fortaleza, e a *Folha de S. Paulo*) para o levantamento de dados.

O estudo procurou movimentar conceitos que permitissem compreender a experiência participativa do homem simples no sentido da construção da esfera pública, considerando a cultura política brasileira autoritária, atravessada por ambigüidades e ambivalências e pelo clientelismo, e caracterizada pela cordialidade, segundo os termos de Sérgio Buarque de Holanda (1984). Assim, procurei articular teórica e empiricamente conceitos como política, homem simples, esfera pública e publicização, experiência e senso comum, cotidiano, cidadania, democracia e direitos.

Não pretendo, com base em um estudo de caso, generalizar afirmações sobre a política e a esfera pública brasileira. É possível, sim, tomar tal experiência como uma, dentre centenas que estão sendo vividas pelos brasileiros, capaz de revelar aspectos singulares e aspectos que se repetem e, assim, contribuir, em alguma medida, para a ampliação do conhecimento que se vem produzindo sobre a cidadania.

A POLÍTICA VIVENCIADA PELO TRABALHADOR RURAL NOS ESPAÇOS PÚBLICOS: A ESFERA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Os conselhos, as associações e o Sindicato de Trabalhadores Rurais são, em Baturité, espaços com histórias e funções próprias que, no entanto, em diversos momentos parecem exercer o mesmo papel, num entrelaçamento de práticas e aspirações.

As trajetórias das associações e do Sindicato, em especial, indicam que tais espaços mantêm uma *relação*, por assim dizer, *orgânica com o homem comum*. Cada associação tem um caminho próprio, que indica maior ou menor capacidade organizativa. A presença dos trabalhadores rurais na vida cotidiana das associações,

assim como no Sindicato, imprime uma dinâmica na vida comunitária que sugere serem esses espaços terrenos próprios da população associada (ou que foram por ela "apropriados"). O percurso dos conselhos – espaços criados mais recentemente e marcados por descontinuidades – oferece, por seu lado, elementos que permitem uma avaliação diferente: são *espaços* ainda *pouco enraizados* na vida dos cidadãos e dos trabalhadores rurais, em particular.

Os conselhos municipais não têm visibilidade suficiente que denote existir do lado da sociedade civil e dos trabalhadores rurais uma compreensão acerca de sua importância como mecanismo de democratização das políticas que afetam a vida municipal. As mobilizações políticas dos anos de 1980 que asseguraram a inserção de conselhos na Constituição de 1988 – expressão do momento favorável aos movimentos sociais na correlação de forças políticas no processo de democratização da sociedade brasileira – parecem fazer parte de uma memória que foi engolida por um processo de institucionalização burocrática. Os cidadãos vivem, então, as conseqüências de decisões tomadas de formas não-democráticas, centralizadas na autoridade imperial ou paternalista do prefeito ou do governo estadual ou homologadas por conselhos que operam, sobretudo, como apêndices do Executivo. Este, por sua vez, usualmente é brindado com a conivência de uma câmara de vereadores também domesticada pelos vícios da cultura política tradicional.

Não obstante o débil enraizamento, os conselhos viabilizam situações nas quais o trabalhador rural percebe-se como pessoa pública, entre pares, descolando-se do invólucro privado ao encontrar mecanismos de participação e de aprendizados. Assim se expressou um trabalhador rural, representante da associação de sua comunidade no Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDS): "Eu não sabianada, não entendia nada. Aí foi indo, foi indo... um dia aquela palavra veio".

A vocalização de necessidades permite o aprendizado da fala política quando exercida em espaços públicos. As práticas tradicionais – hegemônicas, porém *não absolutas* na cena política – são compelidas a conviver com a presença de sujeitos que as questionam, interpelam autoridades governamentais. Esses homens e essas mulheres do campo e da cidade inauguram processos que tornam demandas o que eram carências, afirmando, assim, que são sujeitos de direitos.

De modo geral, todas essas experiências têm curta história. Sugerem, todavia, serem portadoras de possibilidades participativas alvissareiras de se

tornarem mecanismos genuínos de participação, estabelecendo relações mais democráticas na vida municipal e na vida dos trabalhadores rurais. Não porque à sociedade civil atribui-se uma virtude intrínseca que, num raciocínio maniqueísta, emprestaria ao Estado um caráter intrinsecamente negativo. As *perspectivas positivas* devem-se, na verdade, *à emergência e à persistência* de processos participativos que, embora se revelem experiências incompletas ou descontínuas, persistem no tempo (historicamente curto, é verdade), impondo aprofundamentos e reorientações.

São experiências ou práticas, em alguma medida, inovadoras, porque baseadas em relações mais democráticas, valorizadoras da busca de soluções coletivas – e não somente particulares – para os problemas cotidianos do homem simples.

É certo que as relações tradicionais são repostas. No entanto, não seria adequada a consideração pura e simples de que há na política uma reposição constante de práticas tradicionais, clientelistas, marcadas pela cordialidade, característica de nossa culturapolítica. A análise aqui empreendida encontrou situações reveladoras da efetiva contribuição da sociedade (e dos movimentos sociais) para a mudança das relações sociais que caracterizavam, há três ou quatro décadas, a sociedade brasileira e a rural, em particular. É o caso, por exemplo, do controle social sobre os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que conselheiros – especialmente os representantes dos trabalhadores rurais e dos funcionários municipais – buscaram exercer. Avaliou-se, no Conselho Municipal de Educação, que as contas da administração municipal não estavam adequadas, pois os professores suspeitavam que os recursos do FUNDEF não tiveram utilização correta. O Conselho solicitou providências ao Ministério Público, que, por sua vez, procedeu a uma apuração. Essa apuração não detectou as supostas irregularidades. Nesse processo, porém, exigiu-se do prefeito a prestação de contas ao Conselho, além da discussão pública das questões relacionadas ao FUNDEF na emissora radiofônica local, cuja audiência é significativa tanto na sede do Município quanto nas comunidades rurais. É pouco, dirão alguns. É novo, dirão outros. Compartilho do segundo ponto de vista. Levando-se em conta o longo período de absoluta privatização do público, essas iniciativas singelas têm expressão potencializada. Se entendermos que uma gestão, para ser efetivamente pública, deve delinear-se com base na democracia, na universalidade e na transparência das decisões, conclui-se que o processo descrito

acima não se configura como efetivo *controle social*. O controle ainda é insuficiente, ou pouco eficiente. Mas é perseguido pela sociedade civil, em especial com a representação de trabalhadores rurais e de funcionários públicos municipais.

As experiências em estudo apontam, por sua vez, para a urgência e exigência a seguir: é mister a efetiva inserção e militância da sociedade civil no esforço para *desprivatizar o que deveria ser, por vocação, público* – os conselhos, as associações, os sindicatos de trabalhadores rurais e o próprio Estado – engendrando efetiva ampliação deste último.

A análise da experiência de participação nos conselhos, nas associações e no Sindicato, em Baturité, pôde atestar que a presença dos cidadãos, sobretudo dos trabalhadores rurais, tem sido "a pedra no meio do caminho" do Executivo. Esse incômodo que os trabalhadores rurais provocam deve-se ao esforço que, com maior ou com menor dificuldade, empreendem, despontando na realidade local como principal personagem a tentar assegurar que o fundo público não seja desviado para o atendimento de interesses particulares.

A participação dos trabalhadores rurais em conselhos está mais direcionada para o CMDS, pois é nesse conselho que se define a distribuição de recursos financeiros oriundos do Projeto São José, um grande programa governamental cujas políticas ou linhas de ação são relativas ao campo. Os trabalhadores participam também, mas com menor freqüência, das reuniões convocadas para os conselhos setoriais ou gestores de outras políticas – de educação, saúde, trabalho, até mesmo de agricultura, pois é lá, no CMDS, que os recursos se encontram em pauta. Portanto, os conselheiros mais presentes nos conselhos municipais são os representantes da sociedade civil e do Estado na sede do Município.

Dona Maria, por exemplo, há muito já não vive na zona rural; é funcionária pública municipal e militante em seu sindicato. Já foi conselheira governamental e recentemente representa sua categoria no Conselho da Infância e Adolescência. Antes, porém, fora membro do Conselho de Saúde e do Conselho de Educação, e sua atuação se caracteriza como bastante questionadora. Colocou e coloca em questão não somente valores e recursos financeiros, mas a forma de representantes governamentais atuarem politicamente. Ela relata que, quando do episódio do FUNDEF, ao buscar mobilizar sua categoria, foi publicamente interpelada pelo secretário municipal, então presidente do conselho desse fundo, que exigia que os professores não fossem

"incomodados" e que não "admitia que se fizesse reunião" para discutir as suspeitas dos professores municipais. Ao ser repreendida, e sentindo-se infantilizada pela conduta tutelar do secretário, Dona Maria respondeu:

> Olha, Professor, eu sabia que o senhor é uma pessoa muito atrasada com relação aos direitos das pessoas, mas nunca pensei que o senhor fosse tão atrasado ao ponto de pensar que o Sindicato, para representar a categoria no Conselho, para fazer alguma coisa, precisa de sua admissão. (Dona Maria, presidente do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais)

Curiosamente, essa mesma conselheira afirma por diversas vezes que os "conselhos não existem" ou "não funcionam". Ao ser indagada sobre o motivo de sua participação nos vários conselhos, respondeu:

É que sem eles (os conselhos) seria muito pior. [...]. No Conselho a gente discorda, diz que não quer que aconteça aquilo, que não assina, que não aprova. (Dona Maria, representante dos funcionários públicos municipais no Conselho Municipal dos Direitos da Infância e da Adolescência – COMDICA)

Penso cá com meus botões: os conselhos não existem? Como não existem? É verdade que são espaços híbridos, com representação paritária, funcionam com descontinuidades e com representantes, muitos deles sob estrita orientação do governo municipal, inclusive com presidência ou coordenação definida pelo prefeito. Mas estão ali a infernizar a gestão administrativa, a lembrar que há opiniões divergentes que têm o direito de se expressar. Ocorre que tanto os atores governamentais quanto os da sociedade civil parecem ter um modelo de funcionamento de conselhos referenciado em padrões de funcionamento do Estado racional, que deve desempenhar suas funções com eficiência e eficácia. Ao não se comprovar tal desempenho – que não se pode dizer seja de todo inadequado – conclui-se, apressada ou contraditoriamente, que não existem. Contraditoriamente porque, se referidos à prática observada, de freqüência e participação, não se pode dizer que não há um funcionamento. Insatisfatório, porém existente. Entendo, portanto, que os conselhos existem, embora funcionem com debilidades e com o trânsito dos atores que lhes impingem suas marcas. A esfera pública apenas se esboça.

Os trabalhadores rurais, perante a pretensão de ampliar sua presença no cenário político, enfrentam não somente as fragilidades que carregam historicamente em sua condição de classe destituída de direitos e desprovida de ganhos da "modernização" tupiniquim. Confrontam-se também com um

Estado que, também historicamente, se caracteriza pelo desrespeito à autonomia das classes ou setores sociais com os quais interage, e busca trazê-los para espaços nos quais pode exercer seu domínio para, dessa maneira, dar continuidade à política tradicional que promove ganhos materiais e políticos às elites. Outras debilidades agregam-se a essa circunstância ou estrutura adversa, tais como: a pobreza, o analfabetismo ou o despreparo técnico para o exame de questões no cotidiano dos conselhos, por exemplo.

Tais considerações têm validade relativa também para explicar a experiência do homem simples nas associações de pequenos agricultores e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, posto que ambas as formas organizativas – criadas para cumprir objetivos referenciados na justiça social, na solidariedade e nos direitos – são freqüentemente "assaltadas" pelo Estado, desviando-as do desiderato que a história das lutas sociais lhes atribuiu. As *associações*, estimuladas ou não por governos – que interferem na vida comunitária, propondo a criação nas localidades onde ainda não existem ou influenciando na definição da pauta a ser discutida, condicionando a vida associativa aos projetos governamentais já definidos em outros locais – tecem muito lenta e silenciosamente os caminhos da autonomia política. Algumas delas, atentas à valorização dessa autonomia, caminham na direção da afirmação de projetos políticos elaborados no cotidiano das comunidades. É o caso da Associação Manos Kolping, que, em meio às limitações de várias ordens – ideológicas, materiais, culturais –, persegue sua utopia, *aliando-se* a setores dos movimentos sociais, como os funcionários públicos municipais e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), *negociando* com o Estado o acesso às políticas públicas. E lembre-se: negocia quem está, de alguma forma, mobilizado e, por isso mesmo, apontando para a existência de uma força suporte dos conflitos e das demandas encaminhadas.

Os trabalhadores rurais da Associação Manos Kolping, mobilizados inicialmente na comunidade em que moravam, influenciados pela Associação dos Pequenos Agricultores da Serra do Evaristo, criada em 1986, desistiram de ocupar a terra vizinha, em que muitos trabalharam desde a infância, pagando renda ao proprietário. Durante anos fizeram gestões junto ao governo estadual, uniram-se ao MST em acampamento em frente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Fortaleza, buscaram apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e, após avaliação coletiva das perspectivas e alternativas que se lhes apresentavam, decidiram, finalmente, comprar uma propriedade em município vizinho a Baturité.

Com a intermediação da Arquidiocese de Fortaleza junto a duas agências católicas – a Manos Unidas (da Espanha) e a Obra Kolping (com secções na Alemanha e no Brasil), conseguiram recursos financeiros para complementar uma pequena poupança. Compraram, então, uma área de 360 hectares, divididos entre as 26 famílias participantes da mobilização. Criaram a Associação Manos Kolping e desde então passaram a produzir tanto em roçados individuais quanto em áreas coletivas.

As precariedades na Fazenda Manos Kolping – assim denominada a nova comunidade – foram e ainda são muitas. Hoje, porém, as crianças com mais de sete anos têm transporte escolar; 23 casas já foram construídas com recursos da Reforma Agrária, que passaram a ser liberados a partir da articulação da Associação com o MST e órgãos governamentais; cada família tem o seu roçado, com algumas cabeças de gado e uma área coletiva para cabeças de gado individuais e coletivas; e mais de uma dezena de cisternas de placa para armazenar a água das chuvas em período de seca foi construída, permitindo, assim, independência gradual dos trabalhadores rurais com relação ao governo municipal, que agora só fornecerá água em carrospipa enquanto as cisternas não tiverem recebido as águas do inverno cearense. A Fazenda parece uma pequena vila. A primeira construção que se avista, ao chegar, é a sede da Associação, uma casa grande construída pelos seus membros, que aí ficaram morando, provisoriamente, enquanto as novas casas eram levantadas e a terra recebia as primeiras sementes.

É inegável que houve conquistas. A maior delas, inequivocamente, é o acesso à terra para trabalhar. A fala de José Carlos, dirigente da Associação, confirma minha percepção, ao opinar:

> Eu acredito que conseguir terra para trabalhar aqui significou quase tudo. Porque a gente tem liberdade que não tinha para trabalhar, sabe. Meu grande sonho, que a gente nunca deixa de ter, porque enquanto há vida há esperança, é realizar tudo o que a gente tem vontade de ter aqui: saúde, educação, energia, que graças a Deus a gente já está conseguindo. (José Carlos, presidente da Associação Manos Kolping)

A terra de trabalho começa, assim, a cumprir su função social. De "terra nua", propriedade capitalista sem exploração, que opera na economia capitalista como reserva de valor, foi transformada em "terra de trabalho" pelos trabalhadores. Terra que alimenta e produz riqueza com a incorporação do trabalho familiar. Terra que acolhe homens e mulheres, jovens e crianças, reti-

rando-as de um roteiro previsível, anunciado pela hegemonia do latifúndio, que concebe a propriedade fundiária como "terra de negócio" (Martins, 1991).

Os homens e mulheres que percorrem as páginas deste estudo são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra ou proprietários de ínfimas parcelas que não lhes asseguram a sobrevivência familiar; trabalham, muitos deles, como diaristas em propriedades alheias, para reproduzir sua condição de agricultores. Todos, mesmo aqueles que possuem pouca terra, carregam o sonho da terra para trabalhar, e assim manter os filhos próximos de sua proteção, além de contar com essa força de trabalho.

Vejamos alguns depoimentos de trabalhadores rurais que revelam o sonho da liberdade e de construção de perspectivas de vida digna para a família. Comecemos pelo sr. Ziquinho, aposentado, não-proprietário, do Sítio São Pedro, que, meio desajeitado, entre o riso envergonhado e a alegria de sua esposa com uma conversa ao pé da porta, assim fala:

> Tenho um sonho. É ter ao menos o que é da gente, sossegado. Eu trabalho, mas é meio assustado. Porque não sou dono da terra. Quando a proprietária [da terra onde trabalha] veio falar para eu comprar e eu disse que não podia, ela mandou eu arrancar minhas coisas, minha casa. Isso é que a gente fica pensando. (Trabalhador rural, 66 anos, sócio da Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio São Pedro)

Matias, do Sítio Coió, arrendatário em duas, àsvezes três propriedades, ri quando fala de seu sonho. Seus olhos lacrimejam e, tentando esconder a emoção na fala calma, nos dá seu relato:

> Todo mundo tem um sonho. Eu pretendo, ainda, se Deus me proteger e me der sorte, comprar uma propriedadezinha pra eu, quando ficar velho e morrer, deixar meus filhos numa situação boa de trabalhar, pois eles são agricultores e gostam de ser agricultores. Isso era um sonho meu. Era, não. É. Ainda tenho essa pretensão, pra ver eles tranqüilos, criando e plantando, porque a gente gosta de criar e de plantar. Todos já são adultos. O que eu já passei... Eu nunca fiquei tranqüilo pra morar, trabalhar e fazer minha raiz. (Trabalhador rural, 48 anos, ex-diretor do Sindicato de Trabalhadores Rurais)

São os homens portadores de sonhos como os do sr. Ziquinho e de Matias que caminham pelas estradaspedregosas da Serra de Baturité para participar

das reuniões das associações, dos conselhos ou do Sindicato. Levam suas demandas. Muitas vezes nem falam; aderem às falas de seus pares, indicando concordância com um aceno de cabeça respeitoso. Ou discordam, fazendo-se parecer distantes, em silêncio.

Há aqueles de temperamento mais aguerrido que disputam a palavra, que sugerem alternativas, questionando lugares instituídos. Fazem críticas à própria oportunidade de participação. Matias, por exemplo, diz que "participar é ajudar a fazer" e que muitas vezes a participação que se deu no Município "foi participação entre aspas".

A história da Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio São Pedro é bem diversa da história da Associação Manos Kolping. A criação da primeira, por exemplo, é bastante recente e foi estimulada pela liderança do sr. Moura, que buscava responder à necessidade de organização das famílias em um espaço associativo reconhecido legalmente pelo Estado, seja no âmbito municipal, seja no estadual; o prefeito, por seu lado, incentivou e apoiou decisivamente a criação da Associação do Sítio São Pedro. O estímulo encontrava justificativa na seguinte argumentação: os recursos do Projeto São José, a serem pleiteados no CMDS, somente poderiam chegar à comunidade se formalizados em projetos, se elaborados por uma instituição de caráter associativo. A adoção de tal procedimento em todos os municípios do Ceará é decorrente da proposta de "gestão compartilhada" do governo estadual, que convocou a população à participação nesses conselhos (Jereissati, 1995). Tal exigência de criação foi acatada pelos prefeitos cearenses e pelas lideranças comunitárias. A partir desse impulso oficial, a maioria dos 184 municípios cearenses criaram os CMDS e as comunidades rurais criaram as suas associações.

Além dessa motivação de ordem governamental para a criação da entidade, o sr. João Moura e seus companheiros encontraram outra: enfrentaram certa dificuldade para conviver com os trabalhadores rurais da vizinha Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio Correntes, entidade à qual alguns já eram associados. Assim, em 1998, criaram sua própria associação com a finalidade de institucionalizar as demanda que deveriam ser feitas aos governos estadual e municipal. O ex-presidente da Associação conta que sua trajetória de participação teve início na Associação do Sítio Correntes. Foi aí que ouviu falar em "projetos", em conselhos. As palavras do sr. João Moura revelam que esse sentimento de "pertencimento" é componente indispensável para o aprendizadoda fala, um dos "ingredientes" para a instituição da democracia.

Diz ele:

> A Associação é o caminho de todos. Você conversa o que sabe, conversa o que é. Não é conversa diferente. É tudo aquilo que você está sabendo: vou plantar meu roçado assim, vou plantar meu roçado amanhã... É aquilo que a gente "conveve". Ali, a gente tá aprendendo e tá ensinando, e cada qual tem vez. A pessoa mais tola que está na Associação, tem vez que tem questão tão brilhante que a gente fica impressionado com o que passa! (Sr. João Moura, ex-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio São Pedro)

Assim se referiu às reuniões das quais passou a participar, nos conselhos e na associação da própria comunidade, fundada em 1998:

> Sempre dei muito valor à reunião porque reunião eu acho que é escola de quem nunca aprendeu nada, né? [...]. Até hoje, o que nós adquirimos é quase nada nestes dois anos. [...] mas hoje é diferente porque o prefeito não pode prender muita coisa, né, fica uma administração mais transparente; fica mais porque antigamente quem sabia o que existia? Ninguém sabia. Hoje em dia muitos não sabem, mas muitos já vão sabendo. Mesmo com as coisas que vão aí um pouco meio de banda, por aqui e por acolá, mas a gente vê transparência nas coisas. Porque não adianta negar, né? Você sabe que aqui e acolá a gente tá vendo alguma coisa. Eu mesmo não sabia nem o que era conselho, não sabia o que era administração municipal. (Sr. João Moura, ex-presidente da Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio São Pedro)

As associações têm se constituído como estruturas institucionalizadas que fazem a ligação das comunidades com o Sindicato, com os conselhos municipais e com a administração municipal. Daí o sr. João referir-se à gestão municipal e aos conselhos, ao contato com o mundo da burocracia como um conhecimento que passou a ter depois que as associações lhe deram visibilidade. Essa transparência e visibilidade de que fala o sr. João Moura, da Serra de São Pedro, certamente não têm a espessura daquelas a que se refere Wanderley (1991), para quem um dos atributos de uma gestão democrática e efetivamente pública é a transparência nas decisões, no oferecimento de informações e na alocação dos recursos, permitindo o controle social por parte de todos os segmentos sociais. Com certeza, a gestão pública em questão – administração municipal de Baturité – não carrega os atributos pontuados acima.

Avalio, porém, que o sr. Moura possui a sua própria interpretação ou percepção do que é transparência – como diria E.P. Thompson –, pois é ele

quem vive ou viveu situações que lhe permitem apreender a publicização dessa forma ou nessa abrangência. Sem querer incorrer na demagogia ou "empiricismo", mas querendo atribuir aos elementos teóricos expostos a função que aqui lhes cabe – de recursos que iluminam uma interpretação ou compreensão da realidade do homem simples –, a indagação a ser feita, então, é: qual foi a experiência do homem simples, como o sr. Moura, acerca do funcionamento do aparelho estatal, para que atribua tal importância ao conhecimento que dele possui, ainda que superficial, proporcionado pela vida associativa? Certamente, convívios democráticos não foram fartamente ofertados pelas gestões municipais de Baturité, e a história de vida deste homem simples nos autoriza a compreensão de que, por mais restrita que seja sua participaçãonos conselhos, esta é valorizada, pois lhe permite vislumbrar um conhecimento mínimo do trânsito de suas aspirações pelo aparelho burocrático estatal. O que se pretende com tal questão é destacar a dimensão pedagógica que a experiência participativa encerra, em que pese o alcance limitado do processo de publicização das decisões governamentais.

Passemos, agora, a examinar a experiência dos trabalhadores rurais em seu Sindicato. Ele movimentase em ritmo pendular na busca do cumprimento de sua real função, ora empunhando bandeiras e lutando por direitos, ora afogando-se em carimbos e cadastros. Esse dilema é característico de nossos espaços sindicais rurais, cujos percursos tiveram início nos anos de 1950 e 1960, quando foram criados no Nordeste, a partir de iniciativas de lideranças católicas ou comunistas que disputavam a hegemonia política junto aos trabalhadores rurais. Vale lembrar que no Ceará as ligas camponesas exerceram influência bastante reduzida, permitindo aos militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ou da Igreja católica amplo campo de intervenção política (Beserra, 1990). Assim, o Sindicato de Trabalhadore Rurais de Baturité foi criado em 1962, a partir da iniciativa de um senhor de terras, Coronel Ananias, fervoroso oligarca católico.

Após sucessivas eleições sindicais que instalaram na diretoria da entidade um representante do Coronel Ananias, conhecido no Município pelo seu paternalismo e clientelismo, somente em meados de 1980 o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Baturité se desvencilhou da ligação estreita com a elite local, quando, então, os trabalhadores rurais elegeram umadiretoria claramente preocupada com a politização da vida sindical; uma politização que passou a se a produzir de forma débil, posto que a legislação sindical concorre sobretudo para a efetivação das práticas tradicionais de nossa cultura política.

A ampliação da esfera pública pelo Sindicato implicaria, em tese, a *implementação de práticas que viessem a assegurar direitos sociais* – aposentadoria e outros direitos previdenciários –, assim como o direito à terra, *sem enveredar a vida sindical pelas rotinas do trabalho burocrático-administrativo, função do Estado*. Porém, uma ação ambígua e pendular acometeu a vida desse espaço associativo.

Uma expressão da prática pendular do Sindicato, anteriormente aludida, pode ser compreendida ao se observar o seguinte: em certos momentos, a diretoria do Sindicato parece privilegiar a mobilização social para o alcance de suas reivindicações; por exemplo, não empregando as energias associativas na valorização das novas institucionalidades, como a participação dos trabalhadores rurais nos conselhos. Assim, organiza e dirige mobilizações no período da seca, encaminhando reivindicações ao governo; participa de acampamentos e outras manifestações políticas, como o Grito da Terra e o Dia Internacional da Mulher, em frente aos órgãos públicos na capital do estado etc. Em outros momentos, em contrapartida, as malhas criadas pelo Estado – impostas pela burocracia do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e aceitas pelas lideranças sindicais, diga-se de passagem – provocam verdadeira acomodação ou captura desse espaço público às rotinas de preenchimento de cadastros e encaminhamento de processos administrativos. São rotinas não adequadas a uma entidade sindical, mas ao aparelho estatal. Tais circunstâncias tornam custoso o questionamento das condições sociais em que vivem os trabalhadores rurais; este, sim, uma prática propriamente sindical. Em outras palavras, a aquiescência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais à imposição do trabalho burocrático dificulta a educação e a mobilização políticas. Coloca-se, atualmente, para as lideranças sindicais, o *desafio* da busca de alternativas para a autonomização da entidade na relação que mantém com o Estado.

No caso de Baturité, os trabalhadores rurais principalmente algumas lideranças, não todos – nã estão alheios ao fato de que essa dinâmica pendular compromete a importância e a autonomia do Sindicato. Além da burocratização decorrente do fato de ter assumido atribuições estatais, outros problemas quase imperceptíveis são enfrentados pelo Sindicato. Já se impõe como questão, por exemplo, a necessidade de redefinição do espaço, nos seguintes termos: para ser público, faz-se necessário remover da vida sindical prováveis interesses particulares, não explícitos – como o apego à condição de assalariado em que se encontram certas lideranças ou o apego destas a um certo prestígio,

ilusório talvez, com os sócios. Em resumo, segundo avaliação da própria diretoria sindical, é preciso que os trabalhadores rurais se desvencilhem de relações típicas de burocracias que se alimentam da despolitização de suas bases sociais.

O exame das experiências de participação aqui empreendido buscou oferecer um cenário no qual o exercício da política se faz tecido como uma trama de relações contraditórias e ambíguas; uma trama de *práticas que afirmam direitos e práticas que os negam*, traçando um processo de incontáveis idas e vindas, do fazer e do desfazer da política. A *política e a esfera pública* configuram-se como *movimentos aproximativos*, cuja dinâmica parece delinear *gradações* e estabelecer *patamares* que, logo a seguir, são *desconstruídos por descontinuidades*, *descrédito* ou pela *instrumentalização* de mecanismos participativos por governos municipais ou estaduais. A ampliação da esfera pública é, para o homem simples, uma árdua e lenta labuta cotidiana.

Oliveira, ao analisar a construção da cidadania e da democracia no Brasil, enunciou uma tese: é uma construção parecida com "trabalhos de Sísifo". Assim se expressa o autor:

> *Os esforços constantes e continuados dos dominados de toda espécie, para alcançar patamares mínimos de convívio democrático, esteios da figura insubstituível do Estado de Direito Democrático, são permanentemente destruídos pelo amplo leque dos dominantes, que utilizam para além dos códigos de sociabilidade anticidadão e antidemocrático, o poder estatal de forma implacável.* (1998, p. 1)

Nesse dilema vivido pelo Sindicato, um aspecto que merece reflexão (e que se trata de questão substancial neste estudo) é o da reprodução, pelos trabalhadores rurais, de práticas tradicionais de nossa cultur política. Em minhas aproximações da vida sindical, em Baturité, tive a oportunidade de ouvir um curioso depoimento de um sindicalista que se destaca pela combatividade e pelo engajamento na política. É um depoimento ilustrativo da "cordialidade" característica de nossa cultura política. O sindicalista conta que, antes mesmo de se eleger vereador pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi solicitado para acompanhar ao INSS um trabalhador rural, filiado ao Sindicato, com a finalidade de facilitar as providências relativas à sua aposentadoria. Não se recusou a ir. Pelo contrário, procedeu como procedem outros dirigentes do Sindicato: acompanhou o sócio da entidade e intermediou a demanda de um direito social do trabalhador rural, a aposentadoria. Eis o relato:

> Então, eu mesmo, como sou mais conhecido lá no INSS, acompanhei aquele sócio que estava com o processo emperrado, e com uma conversinha ali do lado, consegui apressar o negócio; e a aposentadoria saiu loguinho. (José Severino, diretor do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Baturité e vereador do PT)

A cordialidade aqui se reveste de militância, que encontra legitimidade nos favores prestados ao "cliente", desprovido de direitos. Assim, o associado do sindicato passa a contar com a intermediação do "companheiro". Será mesmo imprescindível o uso do expediente da aproximação afetiva e pessoal para lidar com demandas de direitos, reafirmando o "horror às distâncias" e a "simpatia pessoal" como traços característico da sociabilidade brasileira (Holanda, 1984)? A observação me permite afirmar que, no Sindicat de Baturité, a prática do "jeitinho" é comum e não suscita maiores questionamentos; não causa estranheza aos sócios do Sindicato. Já se tornou banal e encontra-se incorporada ao dia-a-dia da vida sindical, sofrendo o que se pode denominar processo d naturalização.

A pesquisa verificou que as relações afetivas entre patrões e trabalhadores rurais, que obscurecem o conhecimento e a consciência dos direitos, encontram sua correspondência ou reprodução nas práticas sindicais. A política do favor ou clientelismo político, de tradição oligárquica, é, segundo Martins (1994), "antes de tudo, preferencialmente uma relação de troca de favores políticos por benefícios econômicos, e [...] essencialmente uma relação entre os ricos e os poderosos e não principalmente entre os ricos e os pobres" (p. 29).

É uma forma de dominação que eliminou da vida pública a população negra, os índios, as mulheres e os analfabetos. Essa "sociedade de história lenta", cuja modernização se efetivou e se vem efetivando nos marcos da tradição, e cujo progresso se dá nos marcos da ordem, convive com um passado recorrente, que constrange as mudanças sociais (Martins, 1994; Wanderley, 1996). Um passado que se mantém e rejuvenesce como prática porque é reposto não somente pelos ricos e poderosos, mas pelos pobres, integrados na política do favor ou da proteção.

Oliveira (1999) analisa que vivemos, nestes anos de neoliberalismo, um violento processo de privatização do público. E empenha-se em nos mostrar que uma leitura incompleta do processo de privatização do público compreende-o como se ele se efetivasse somente na dimensão das transações de

privatização de empresas estatais ou do uso do aparelho estatal para atendimento de interesses privados. Em verdade, segundo Oliveira, essa é a forma mais visível de sua apresentação. Enfatiza que a privatização do público é mais do que isso: é o roubo da fala, é todo esse processo de destruição do espaço público, da exclusão das classes dominadas do discurso reivindicativo, e, no limite, sua destruição como classe. Não estaria, nesse gesto tão banal do sindicalista, acima relatado, um indício de que desse sócio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Baturité foi roubada a fala? Não se reduziu, com a viciada prática da cultura do favor, tão naturalizada, a possibilidade de construção ou ampliação da esfera pública?

O tempo das experiências em curso, aqui analisadas, pode ser curto para que estejam consolidadas e para que se conclua de forma definitiva não ter havido a consecução ou o cumprimento das propostas enunciadas pelos governos, especialmente a redução das desigualdades e da pobreza com efetiva participação da sociedade civil. Tanto para o Estado quanto para a sociedade civil, a participação em parceria é experiência inédita na história do Brasil republicano. Há mesmo quem analise a participação direcionada para a construção da esfera pública como verdadeira refundação da República (Telles, 1994).

É possível afirmar que, não obstante o curto tempo histórico, os espaços públicos revelaram-se cenários nos quais *ensaios de participação*, isto é, de *publicização*, foram experimentados. *Não cumpriram*, todavia, o papel que, em tese, lhes estava destinado: o de *instrumentos de mudanças sociais significativas* (Gohn, 1989; Jereissati, 1995). Por exemplo, a proposta de criação dos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Sustentável (existentes em quase todos os 184 municípios cearenses) e de associações, levada a termo pelo governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no Ceará, configurou-se, sobretudo, como instrumento de acomodação de conflitos, sugerindo o exercício não propriamente da política, mas da "polícia", que, nos termos de Rancière (1996), sugere a ocorrência de mera administração de interesses.

Uma avaliação mais radical diria mesmo que tanto a implementação de conselhos e de associações, propostos pelo PSDB cearense, quanto aquela dos conselhos setoriais ou gestores de políticas governamentais, prevista pela Constituição Federal de 1988, enfrentam um *impedimento essencial*, que é a resistência dos executivos governamentais em compartilhar decisões, em

partilhar efetivamente o poder. E, do lado da sociedade civil, tal impedimento residiria na sua incapacidade de radicalizar com competência técnica e política o processo participativo oportunizado pelos espaços públicos até aqui construídos; incapacidade expressa em fatos largamente constatados pela pesquisa: a dificuldade de aprofundar debates, de questionar procedimentos, de estabelecer a pauta; ou seja, incapacidade de escapar da condição de mera executora de políticas sociais cuja elaboração e planejamento foram presididos pelo Estado, em outras arenas, não-participativas.

Há de se reconhecer, porém, que certa *transparência* foi alcançada pelos conselhos no âmbito municipal. Os conselheiros exigem prestação de contas pelo Executivo e divulgam suspeitas e questionamentos sobre o destino dado ao fundo público – seja encaminhando solicitação de apuração ao Ministério Público, seja participando de debates em rádios locais, como já foi abordado anteriormente. Sinalizam para o controle social como perspectiva plausível, como função que os conselhos tendem a abraçar com vigor.

As limitações de ambos os lados, do Estado (governos estadual e municipal) e da sociedade civil, tenderiam a se restringir caso as orientações políticas fossem alteradas a partir de novas eleições? Propostas de orçamento participativo ou de gestão democrática, cujo poder estivesse mais disseminado, baseado em decisões não-centralizadas, teriam capacidade de alterar os aspectos essenciais característicos das relações políticas no município em estudo? Estas *inquietações merecem ser tratadas futuramente como questões de investigação*, posto que a realidade já apresenta a necessidade de examiná-las. Setores da sociedade civil, em Baturité, dão sinais de inquietação quanto ao destino dos conselhos. Conversas informais indicam que, desde maio de 2002, uma tímida retomada dos conselhos vem sendo ensaiada; sem a iniciativa governamental, mas por iniciativa própria, algumas reuniões de conselhos foram realizadas, em especial do CMDS, cujos conselheiros parecem imbuídos de uma compreensão que valoriza esses espaços, a despeito de qualquer opinião que o Executivo municipal tenha sobre estes. Algo semelhante ocorre no campo sindical: a diretoria do Sindicato de Trabalhadores Rurais já vem procurando redefinir ações, em parceria com o INSS, que possibilitem dissolver os pontos de estrangulamento da vida sindical. Ademais, traçou um planejamento para 2003 que previu ampliação e politização da prática sindical.

Em suma, *pergunta-se*: uma nova orientação política, mais arrojada e comprometida com efetiva partilha de poder, desempenharia papel importante

como estímulo à organização da sociedade civil, propiciando efetivas mudanças sociais e políticas? A pesquisa que ora se encerra fornece a *seguinte pista*: aos cidadãos não é indiferente o governo que "ocupa" o Estado; o compromisso com propostas democratizantes ser identificado se vingar uma efetiva utilização de mecanismos de participação da sociedade. Suponho que uma nova orientação política, comprometida, então, com a construção desses mecanismos, pode ser um estímulo significativo para impulsionar mudanças materiais e culturais; afinal, o Estado somente pode ser reformado se incorporar as soluções elaboradas e construídas na sua interlocução com a sociedade civil.

De forma um tanto breve, pode-se dizer que o resultado do movimento dos homens e das mulheres na busca de direitos e de uma existência digna, entrelaçando-se com a prática do Estado nas suas diversas esferas, produz condições materiais, políticas e culturais que se distanciam dos patamares elaborados por sonhos e utopias, já tão cambaleantes em tempos recentes. O resultado que se apresenta é insuficiente aos olhos dos homens simples – homens e mulheres que se empenham na militância sindical ou comunitária, nas associações ou nos conselhos – face às necessidades de mudanças.

O pequeno alcance das conquistas não apaga, porém, as aproximações gradativas a um *modo de ser democrático*. As relações sociais e políticas, hoje, são outras, mudaram qualitativamente. É certo que as marcas da tradição cordial, revestimento do paternalismo clientelista, renovam-se de forma insidiosa nas práticas sociais. Delas não escapam os espaços públicos, nos quais a política se realiza. No entanto, as relações de cordialidade não reinam absolutas no cotidiano da vida comunitária, aqui analisada. Em verdade, os espaços atravessados por toda sorte de relações – de amizade, de clientela, de desavenças e de pertencimento a uma comunidade, de solidariedade e de defesa de interesses particulares – *tendem a se tornar públicos* à proporção que os sujeitos vocalizam suas necessidades e interferem na definição de uma agenda mínima. Publicizam demandas, mesmo que palidamente, conformando novas institucionalidades que ora movimentam-se para legitimar, ora para contestar as políticas governamentais. Ademais, tecem com esse *modo de ser democrático* as linhas de projetos políticos, ainda sem acabamento perfeito (e os teremos, um dia, concluídos?), perseguindo sonhos, prováveis matérias-primas na reconstrução de utopias.

Nos embates que se estabelecem nesses espaços e que ampliam a esfera pública – e, nessa ampliação, o Estado se obriga a proceder de forma mais

transparente e mais plausível ao controle social –, *o legado* mais significativo das experiências participativas é o *aprendizado da cidadania*. Aprendizado que só pode se consolidar com a aparição de homens e mulheres *como sujeitos e não como vítimas*, como cidadãos que *tornam fala o que era ruído* (Rancière, 1996), imprimindo sentido e marca social em práticas e em espaços outrora capturados pelo Estado de senhores.

Do exame das experiências no município de Baturité emergiu a mediação de setores da Igreja católica e de partidos políticos – estes, de forma mais difusa – como fator que contribuiu sobremaneira para que essas marcas se produzissem no cenário político local. No que diz respeito à Igreja e às agências católicas (como a Obra Kolping), é possível afirmar que intercedem no sentido de prover materialmente as comunidades – financiando projetos, capacitando e formando cidadãos – não sem antes desencadear um processo reflexivo no qual as noções de justiça e de direitos, orientadas pelo princípio da *igualdade*, tornam-se valores essenciais na prática cotidiana.

A política realiza-se, contudo, em vários âmbitos das práticas sociais. A análise das experiências participativas de duas comunidades rurais trouxe elementos que autorizam a seguinte consideração: o homem simples, o camponês, afirma politicamente seu projeto social – portanto, atua politicamente – quando se recusa coletivamente a abrir mão de sua condição camponesa. *Permanecer no campo é um ato político*, quer os sujeitos assim o entendam ou não. A *recusa do destino proletário*, no qual homens e mulheres descobrem- se divorciados de seus instrumentos de trabalho, é uma resistência praticada cotidianamente pelos personagens analisados nesta investigação. Uma recusa que não se faz com alarde ou grandes gestos de transgressão. *Faz-se no silêncio da lida no campo*.

Perseguir o sonho da terra de trabalho é uma lida quase insana. Significa a convivência com dilemas que, em momentos de penúria mais aguda, instalamse no cotidiano do trabalhador rural. Migrar ou enfrentar a seca? Unir-se aos outros em mobilizações em frente à Prefeitura ou à Secretaria de Agricultura ou permanecer sem perspectivas? Ser dono de uma terra própria, individual, ou de uma propriedade coletiva? Como "*trabalhar liberto*"? Este é um roteiro pelo qual passam os camponeses sem-terra e os que conquistaram um pedaço de terra para trabalhar com a família. Desse roteiro saltaram os trabalhadores rurais da Fazenda Manos Kolping, apoiados, principalmente, na organização sindical e na Associação de Pequenos

Agricultores. O processo desencadeado pelo acesso à terra, longe de se apresentar como solução definitiva para as famílias envolvidas, propõe novas questões para exame e enfrentamento. Propõe, igualmente, questões àquelas famílias, como as do Sítio São Pedro, que não encontraram ainda um caminho para a realização do "salto próprio" do roteiro comum. lição, ou melhor, o legado de todas essas pequenas experiências é o *aprendizado da cidadania ou a ampliação da consciência dos direitos*, que se faz com lentidão, silenciosamente. Mas se faz.

SÔNIA PEREIRA, doutora em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Cultura Política, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Atualmente investiga o significado e a importância do analfabetismo e da alfabetização para os trabalhadores rurais organizados em associações de pequenos agricultores no Ceará, indagando se (e como) está se processando a construção do direito à educação no campo. Publicou: A participação social dos conselhos municipais no Ceará: oferta do Estado e conquista da sociedade civil (Revista *Educação em Debate*, FACED/ UFC, nº 40, 2000, p. 80-92); A construção da esfera pública: a experiência dos trabalhadores rurais de Baturité (CE) em conselhos, associações e sindicato (CD-ROM do XI Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste, Aracaju – SE, em agosto 2003, 33p.). E encontra-se no prelo o artigo Contribuições teórico-metodológicas de dois historiadores: um possível diálogo entre E.P. Thompson e Sérgio Buarque de Holanda (Revista *Educação em Debate*, nº 44). E-mail: soniapbarreto@ibest.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos, (1990). *Movimentos sociais no campo no Ceará* (1950-1990). Fortaleza: Centro de Pesquisa e Assessoria – ESPLAR.

CARVALHO, Maria do Carmo A.A., (1997). *Eppur si muove*: os movimentos sociais e a construção da democracia no Brasil. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UNICAMP.

D'INCAO, Maria Conceição, ROY, Gerard, (1995). *Nós, cidadãos*: aprendendo e ensinando a democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOHN, Maria da Glória M., (1989). Conselhos populares e participação popular. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, s/nº, p. 65-89.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, (1984). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.

JEREISSATI, Tasso Ribeiro, (1995). *Discurso de posse do governo do Ceará*. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará.

MARTINS, José de Souza, (1991). *Expropriação e violência*: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec.

_____, (1994). *O poder do atraso*: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec.

_____, (2000). *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (1999). *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

OLIVEIRA, Francisco de, (1998). *Entre a terra e o céu*: mensurando a utopia. Trabalho apresentado no Seminário "Cidadania, Pobreza e Exclusão Social". Petrópolis: FINEP/NOVIB (digitado).

_____, (1995). Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, p. 24-28.

_____, (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. *In*: OLIVEIRA, Francisco de, PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia*. Petrópolis: Vozes/FAPESP, p. 55-81.

PEREIRA, Sônia, (2002). *A contribuição do homem simples na construção da esfera pública*: os trabalhadores rurais de Baturité – Ceará. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP.

RANCIÈRE, Jacques, (1996). *O desentendimento*: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34.

TELLES, Vera da Silva, (1999). *Direitos sociais*: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG.

_____, (1994). Sociedade civil e a construção de espaços públicos. *In*: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90*: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, p. 91-102.

THOMPSON, E.P., (1987). *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W., (1991). Participação popular: poder local e conselhos. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação SEADE, v. 5, nº 2, p. 23-30.

_____, (1996). Rumos da ordem pública no Brasil: a construção do público. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação SEADE, v. 10, nº 4, p. 96-106.

Recebido em novembro de 2003.
Aprovado em fevereiro de 2004.

APRENDER E ENSINAR NO COTIDIANO DE ASSENTADOS RURAIS EM GOIÁS *

Jadir de Morais Pessoa
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás

Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

> *Tudo o que eu aprendi no Magistério hoje está contribuindo para que o Setor de Educação do Ceará se qualifique e a gente avance pra fazer a Reforma Agrária, também na educação.*
>
> **Maria de Jesus,** concluinte do curso de Magistério do MST (Caldart, 1997, p. 70).

DE QUEM SE FALA

A história da educação no Brasil comprova, dentre outras, uma dupla realidade, marcadamente desfavorável aos sujeitos sociais do mundo rural. Primeiro, a centralidade da escola. É uma história na qual o que aparece é a estrutura e a função da escola, é a situação do ensino do ponto de vista institucional, é o rendimento escolar etc. (Martins, 1975, p. 83). Segundo, é a história de uma escola urbana, como acrescenta Martins (idem, p. 101): "Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista". Nesse sentido, diz também Maria Julieta Calazans (1993, p. 16): "É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre

demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora".

Ocorre que uma nova página na história do campesinato brasileiro vem sendo escrita desde o final dos anos 70 (Menezes Neto, 1997, p. 21), quando posseiros isolados, desabrigados de barragens e outros agricultores exilados nas cidades começaram a se organizar em torno das ocupações de fazendas e da constituição de assentamentos rurais. Entre rupturas e continuidades, é possível até se falar da existência de um novo camponês (Pessoa, 1999), especialmente por este explicitar, em meio a um processo conflitivo, a superação da concepção patronal da terra que o acompanhava desde as primeiras sesmarias. O que nestas páginas se busca mostrar é que, além dessa determinação de incorporar a propriedade da terra ao seu processo de reprodução como categoria social, pode-se atribuir a esse trabalhador rural uma nova identidade, também por estar ele construindo uma nova dinâmica em termos de produção e de transmissão do saber.[1] Enquanto realiza as tarefas do dia-a-dia, vive-se o ensinar e aprender, não necessariamente vinculado à escola, mas nunca prescindindo dela. Por isso mesmo a própria escola, como sistema formal de transmissão de conhecimentos, o que tradicionalmente a identificava, vem sendo transformada, passando a ser também espaço de construção de saberes social e culturalmente engajados. A reflexão aqui entabulada situa-se, portanto, no âmbito da relação entre educação e movimentos sociais. Assim sendo e considerando que os movimentos sociais só podem ser compreendidos no contexto de uma sociedade perpassada por interesses conflitantes, a relação entre educação e movimentos sociais é invariavelmente caracterizada como relação conflitiva entre "saberes e contra-saberes", conservando a expressão de Jacques Therrien (1993, p. 49). Nos limites do presente exercício, são priorizados os "contra- saberes", para os quais, como adverte Maria da Glória Gohn (1994, p. 17), concorre "uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico".

Na busca de compreensão dos assentamentos rurais, na sua história e cotidiano (Pessoa, 1999; 1997a), não se poderia negligenciar a dimensão da

1. A base etnográfica do presente ensaio é a pesquisa realizada em cinco assentamentos rurais goianos, durante os anos de 1994 a 1996, para a elaboração de minha tese de doutoramento em Ciências Sociais na UNICAMP, sob a orientação do prof. dr. Carlos Rodrigues Brandão (Pessoa, 1999). Os assentamentos pesquisados são: Mosquito, Rancho Grande e Lavrinha, no município de Goiás; Retiro e Velha, no município de Itapirapuã; e Rio Paraíso, no município de Jataí.

produção e da transmissão de conhecimentos, uma das dimensões mais primitivas do existir humano. Ela é inerente à própria constituição dos grupos e das biografias. Ela está, para ficar no contexto camponês, em cada palmo de chão pisado e cultivado, na casa e nos utensílios, na roça e nos seus produtos. A perda desse espaço, como foi a experiência de vida da maioria dos assentados, significa também a perda de todo um conjunto de símbolos e significados, enfim, a perda do seu próprio saber, como mostra muito bem Ivaldo Gehlen.

> A expropriação dos camponeses significa igualmente a expropriação de seu saber, do exercício de sua profissão, de sua gestão, de sua cultura, de seus valores de referência, de suas relações afetivas [...] porque a reconquista da terra com a possibilidade de participação ativa na escolha e na gestão do modelo de instalação representa uma condição de recuperação e mesmo de ampliação de seu saber. Nesse sentido, a reforma agrária se torna uma escola aberta (Gehlen, 1991, p. 520-1).

Por sua polissemia e significativa capacidade de reconstrução da experiência grupal e biográfica, a dimensão da produção e das trocas de conhecimentos comportaria várias possibilidades de abordagem. Tentando sistematizar essas várias possibilidades, vêm a seguir três níveis de tratamento, que poderiam indicar também três encaminhamentos diferentes desta reflexão. O primeiro nível seria o do sistema oficial de ensino ou, numa linguagem gramsciana, o nível da instrução. Por essa via, o trabalho de saber seria desvendado por meio da significação, para os assentados, da criação das escolas nos assentamentos. O segundo nível, sem agências e especialistas, indagaria sobre a produção de um saber não-escolar, sobre a própria história e ideologia do grupo. E o terceiro nível buscaria entender como os símbolos, significados e princípios de comunicação se evidenciam como saber e como transferência de saber. Vejamos um pouco mais sobre cada uma dessas perspectivas e respectivas potencialidades heurísticas.

CASA DE SABER

A história da educação no Brasil se confunde com a história da instituição escolar (Loureiro, 1988, p. 19-20). E a instituição escolar ou o sistema de ensino está voltado historicamente para a sua própria reprodução, através da ação reprodutora dos agentes que ele próprio produziu em série. Atuando nessa circularidade, a escola, substituindo o direito de sangue ou os privilégios religiosos do passado, passa a ser o mecanismo fundamental de controle

econômico, social e político da nova ordem — "o melhor aliado do conservadorismo social e político" (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 206-7; Arroyo, 1988). É por ela que se controlam os significados culturalmente legitimados e socialmente aceitos.

Os críticos do reprodutivismo não negam totalmente essa "mão", mas não admitem que ela seja única. Há uma "contramão". O processo social é contraditório e a educação está inserida nele. Não pode ficar imune à conflitividade do social. Recusam, portanto, o fatalismo da reprodução (seu pouco espaço para a mudança), acreditando que, pelo fato de já existirem no próprio processo social, perpassem também a educação forças contraditórias ou "contra-ideologias" (Gomes, 1989; Severino, 1986). Em resumo, a escola é reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, mas é possível que, do seu próprio interior, brotem resistências a essa sua função.

Damázio Rodrigues, do Assentamento Mosquito, diz que uma das primeiras coisas a ser implantada em um assentamento é sempre o grupo escolar, explicando: "É que nós sabemos que a educação é o ponto mais fundamental de formação pra tudo. Porque sem educação não existe trabalho, não existe saúde e não existe produção. Porque um país de analfabetos não tem nem como conversar. Sabe que é muito difícil sem a educação".

Damázio fala da necessidade de um saber escolar que não é predominante entre os seus pares. Talvez por isso o valorize tanto. De acordo com o questionário aplicado junto a trinta chefes de unidades de produção de três assentamentos (Pessoa, 1999), 60% deles têm apenas escola primária, parcial ou completa. Isso significa que a maior parte desse percentual é de agricultores que sabem apenas assinar os nomes. As outras alternativas, "analfabeto", "escola ginasial" e "segundo grau", têm cada uma 13% das incidências. Comparativamente, os sulistas do Assentamento Rio Paraíso têm uma ligeira vantagem escolar em relação aos parceleiros da região de Goiás, com predominância de mineiros e goianos. Não há nenhum analfabeto entre eles, contra dois do Rancho Grande e dois do Mosquito (6% cada). Em contrapartida, três do Rio Paraíso são de nível ginasial (10%) e dois de nível de segundo grau (7%). Rancho Grande aparece com um de nível de segundo grau e Mosquito com um de nível ginasial e um de nível de segundo grau (1 = 3%).[2] Apesar dessa precária

2. A baixa escolaridade é uma marca dos agricultores em luta pela terra. Ouvindo 578 sem-terra em acampamentos de quatro estados (PA, SP, RS e MG), o Datafolha chegou ao seguinte quadro: analfabeto/nunca estudou: 22%; 1º grau incompleto: 68%; 1º grau completo: 5%; 2º grau incompleto: 2%; 2º grau completo: 1%; superior: 0% (Folha de S. Paulo, 30/06/96, Caderno Especial "Sem-Terra", p. 2). O censo …

educação escolar, os assentados têm-se visto quase cotidianamente na condição de produtores de alimentos, num mundo rural subjugado pelos instrumentos do mundo capitalista urbano. Os financiamentos são sempre muito embasados em leis e decretos e exigem sempre muitos cálculos sobre a viabilidade da operação; a relação com os bancos não se faz sem os contratos e avalistas; e a participação em comissões de negociação, as discussões com os mediadores, são uma rotina de contato com boletins e cadernos de formação. É normal, portanto, que os assentados queiram para os seus filhos um manuseio mais tranqüilo e eficaz desses códigos e instrumentos típicos da cultura urbana. No plano simbólico, a presença da escola constitui, portanto, quer no futuro dos filhos, quer no próprio momento presente dos assentados, uma auto-afirmação do grupo em relação à sociedade envolvente. A luta pela terra os coloca freqüentemente na condição de transgressores e, para eles, é necessária não só a superação da velha condição de excluídos, como também a legitimação de sua ação política (Gehlen, 1991, p. 279). O que mais desejam e declaram é a possibilidade de cercar as suas famílias das condições necessárias de sobrevivência, educação, dignidade. "Nós temos necessidade da escola, porque a pessoa que não tem estudos vai trabalhar como um escravo", dizem os informantes de Ivaldo Gehlen (idem, p. 280). Eles sabem que a escola é a principal mediação para essa conquista, que não termina na demarcação de um lote.

Mas não qualquer escola. Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos seus direitos e não apenas nas lições pré-fabricadas e vindas de uma secretaria municipal ou estadual. Estava estabelecida a diferença entre os anseios dos acampados e assentados a respeito da educação dos seus filhos e aquilo que o sistema oficial de ensino trazia já pronto (Stival, 1987; Nascimento, 1994). Nas regiões Sul e Sudeste, talvez buscando quebrar a circularidade operada pelos agentes da escola, de que falam Bourdieu e Passeron, os assentados e mediadores já estão em um processo mais avançado no enfrentamento da questão educacional. Penso na idéia de uma ruptura mesmo, pois o conflito inicial foi exatamente percebido por eles como um conflito entre *professor de fora e professor de dentro*. E o Setor de Educação do MST passou a desenvolver uma formação específica de professores para atuarem nos

…realizado pelas universidades, em 1996, nos assentamentos, mostra uma realidade ainda mais grave. Dos 600 mil adultos assentados em todo o país, 47% são analfabetos e outros 15% mal conseguem assinar o nome (A Gazeta, ES, 27/07/97, p. 30).

assentamentos — *o professor de dentro* (Caldart e Schwaab, 1991). É que, pelos "princípios" pedagógicos e políticos estabelecidos pelo Movimento, só alguém visceralmente envolvido com a história e a prática dos assentados, conseguirá desenvolver uma prática educativa que os satisfaça. Vejamos uma síntese desses princípios, conforme a elaboração de Menezes Neto (1997, p. 27):

> *que a educação seja voltada para a transformação social, que englobe a educação de classe, massiva, vinculada ao movimento social, aberta para o mundo, para a ação, para o novo. Também não seria uma educação desvinculada do mundo do trabalho, da cooperação. Com isso, busca-se romper com a milenar separação teoria/prática, manual/intelectual. Propõese que a educação seja omnilateral, múltipla, reintegrando as várias esferas da vida humana. A educação, para o MST, deve ser voltada para valores humanistas e socialistas e ser um processo permanente de formação e transformação humana.*

Em Goiás, o trabalho do MST nesse campo ainda levará algum tempo, pois foi apenas iniciado em dois seminários promovidos pelo Movimento, em outubro de 1996 e junho de 1998, reunindo em Itaberaí as professoras de alguns assentamentos e "monitores" de acampamentos. Mas a divergência entre *professor de fora e professor de dentro* também foi sentida e enfrentada nos primeiros assentamentos goianos, como Mosquito, Rancho Grande, Retiro e Velha. A saída mais comum foi a capacitação de uma pessoa "de dentro" do próprio grupo e o seu credenciamento perante a secretaria municipal de educação do município. Passou-se então a desenvolver uma espécie de síntese entre interesses institucionais e interesses ideológicos.

Mas os assentados rurais estão operando uma significativa modificação na feição camponesa goiana, no tocante à escolarização, ainda por dois fatores. Um deles é a criação da Escola Família Agrícola, no município de Goiás (a primeira do Estado), pela Diocese de Goiás e CPT, destinada aos filhos dos assentados e de outros produtores familiares. Baseia-se na Pedagogia da Alternância das Maisons Familiales Rurales francesas.[3] Os alunos passam um

3. As chamadas Maisons Familiales Rurales se originaram do apelo de imigrantes a um pároco (L'Abbé Granereau) de um Village do Departamento de Lot-et-Garonne (Lauzun), no sentido de uma escola efetivamente rural ou que mantivesse seus filhos com a família. "A escola rouba nossos filhos", teriam justificado. Eles próprios se organizaram para a criação e organização da escola. Era o ano de 1935 e no ano de 1937 nascia a primeira escola. A datação é importante. Era o pós-Primeira Guerra Mundial e o problema do êxodo rural já era intensamente sentido. Além disso, o contexto religioso da criação da Maison veio a influenciar o modelo de formação, na perspectiva de internato — éducation conventuelle. Mas era um contexto religioso com uma característica determinante. Granereau era fundador e então secretário de um sindicato, o SCIR (Syndicat Central d'Iniciatives Rurales). A questão não era, portanto, somente criar uma escola rural, mas ajudar o mundo camponês a se organizar. Um último aspecto considerável para os histori-

período na escola e outro com a família. Com isso se pretende que o ensino agrícola seja ligado ao trabalho produtivo da família, seja prático, portanto, e que os adolescentes não se privem também do ambiente afetivo familiar. Ela começou a funcionar em 1994 e, enquanto não se credencia na rede oficial de ensino, vem enfrentando o problema da evasão. Mas tem tido ainda o apoio das famílias, inclusive porque elas não perdem totalmente a força de trabalho dos filhos. O segundo fator é o número expressivo de adolescentes, filhos de assentados, que se têm dirigido às escolas técnicas em agricultura. Do Assentamento Mosquito, por exemplo, em 1996 havia nove, distribuídos entre as escolas de Itauçu e Rio Verde.

O problema que percebo no momento é que há uma espécie de rotinização da questão educacional, na mesma medida em que os próprios assentados se vão distanciando daquele fervor militante da época da instalação do assentamento.[4] As preocupações com a organização da produção, a inevitável sucessão das conjunturas políticas locais e mais amplas vão produzindo constantemente uma reelaboração, pelos assentados, da sua própria história. E aí, é claro, a educação não goza de nenhuma imunidade. Mas isso poderia ser objeto de uma pesquisa específica ("uma história dentro da história da luta pela terra..." — Caldart e Schwaab, 1991, p. 85).

SABER SEM CASA

Embora a escolarização dos filhos seja uma demanda sempre muito cara aos assentados, ela está muito longe de esgotar toda a diversidade de vida e de ações desses mesmos sujeitos sociais. Talvez pelo fato de fazerem parte de um

---

adores e analistas das Maisons é o seu desenvolvimento ou as transformações ao longo desses sessenta anos de existência. A própria "alternância estudo-trabalho" não está na origem do modelo educacional. Ela terá aparecido a partir de 1942. Também a grande expansão se deu já nos anos 50, no contexto do modelo… …desenvolvimentista da agricultura francesa, que requeria abundância de mãode- obra técnica especializada em agronomia e veterinária. Ver Chartier, 1985, pp. 23-30; Bonniel, 1982; e todo o número 84 da revista Education et Développement, 1973. As EFAs foram introduzidas no Brasil, começando pelo Espírito Santo, em 1969, e somam já 136 escolas em 21 estados (O Plantador, nov./dez. 1996, nº 192). A primeira EFA goiana, que é sediada no Arraial de Ferreiro, município de Goiás, teve em 1996 seu terceiro ano de funcionamento com 67% dos alunos vindos dos assentamentos. Por não estar ainda reconhecida pela rede oficial de ensino, enfrenta constantemente o problema da desistência. Para melhores esclarecimentos sobre essa experiência pioneira em Goiás, ver a dissertação recente de Queiroz, 1997.

4. Um exemplo significativo desse arrefecimento ideológico e militante é o resultado das eleições municipais de 1996. Dois candidatos a vereador, parceleiros do Mosquito, tiveram menos votos dentro do assentamento que um candidato — "de fora" — conhecidamente ligado ou pelo menos simpatizante da UDR. É claro que isso toca em outra questão cultural no Brasil, que extrapola o comportamento eleitoral dos assentados. Penso que os códigos com que o povo transforma sua compreensão social em voto ainda não são completamente dominados e interpretados.

processo de transgressão das concepções tradicionais do direito e da relação com a questão da propriedade, o que os faz confrontar constantemente realidades novas, que a todo momento demandam reelaborações, tanto nas práticas políticas como nas práticas cotidianas de sobrevivência; o que mais os envolve em termos de produção e transmissão de conhecimento é o que tradicionalmente se expressa como um "saber nãoescolar". Sobre esse tipo de saber valem duas pequenas advertências. Primeiro, é evidente que não se trata de um produto objetivado que possa se transferir de um "recipiente" a outro. Ele só pode ser entendido na dialeticidade entre as "dimensões objetivas e subjetivas" que perpassam todas as ações e trocas de qualquer grupo social. Pois, como diz Maria Nobre Damasceno (1993, p. 53), "os grupos humanos nas suas relações de trabalho não produzem tão-somente a vida material, mas ao fazê-lo elaboram ao mesmo tempo um conjunto de idéias e representações que se vinculam às suas condições de existência".

Segundo, deve-se entendê-lo não como algo que se justifique em si mesmo. Ele só acontece quando os sujeitos e grupos buscam compreender melhor a realidade em que vivem, tentando aumentar a capacidade de defesa dos seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais. Portanto, ele é necessariamente um "saber social" que, além do mais, é um saber produzido e reproduzido nos conflitos vivenciados pela classe trabalhadora, como enfatiza Cândido Grzybowski (1986, p. 51-2):

Na perspectiva das classes subalternas, em especial dos trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do "saber social". Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. Por isso, a educação é reivindicada pelos trabalhadores na perspectiva de seu fortalecimento como classe, face às outras classes e ao Estado.[5]

Uma fecunda e promissora reação à centralidade da escola vem sendo materializada, há pelo menos uma década, em estudos de casos que constatam situações francamente pedagógicas, quer na luta política de modo geral, quer no modo expropriado de se participar do trabalho e do cotidiano pessoal e familiar dos sujeitos trabalhadores (Arroyo, 1988; Loureiro, 1988; Noronha, 1986). Seu ponto de partida é uma nova concepção do papel do

5. Ver também Therrien, 1993, p. 48-9.

intelectual. Para Marx, o intelectual pertence à burguesia e, em seu nome, exerce o controle dos meios de difusão da sua ideologia. Recusando a distinção entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, Gramsci entende que intelectual é todo aquele que exerce a tarefa de criação, difusão e especialmente a de organização. Assim, cada classe ou fração de classe cria organicamente seus próprios intelectuais, com a função de suscitar a tomada de consciência nos seus membros (Gramsci, 1968; Gomes, 1989; Severino, 1986). Em boa medida, pode-se ler assim a história recente dos assentados rurais. No confronto com os saberes de quem sempre manipulou os sistemas de sua produção e transmissão, os sujeitos envolvidos com a luta pela terra também produzem e trocam, nesse mesmo processo, outros saberes sobre a história, sobre os usos da terra e sobre a sua própria reprodução social. Como diz o parceleiro do Assentamento Mosquito, Milton Duarte da Costa: "A própria luta é escola".

Mas esse segundo nível ainda não é a indagação mais fecunda do que aqui se quer expressar. Trata-se de um saber não-escolar, que acontece sem a delimitação espacial das agências de transmissão, que, entretanto, não se verifica de forma espontânea. Ele é uma espécie de consciência que vai sendo adquirida progressivamente, mas supõe a participação docente de vários agentes: assessorias técnicas, políticas e religiosas (Gohn, 1994). Vejamos alguns exemplos. O trabalho da CPT com seus grupos de base acontece muitas vezes nas casas e ranchos dos próprios moradores ou em barracões comunitários. Mas ele se processa em forma de cursos sobre Bíblia ou legislação trabalhista. Às vezes é a EMATER que precisa de uma reunião com os parceleiros do Rancho Grande ou do Mosquito para explicar os problemas e vantagens da inseminação artificial; ou então, com os membros de uma das associações do São João da Lavrinha, para explicar os passos da cultura do mamão. E isso acontece com as explicações mais ou menos "professorais" de um técnico. Os militantes do MST também fazem seus cursos, tendo também esse caráter as reuniões da FETAEG, como a que presenciei no dia 30 de novembro de 1995, com os presidentes de associações dos assentamentos. Foram distribuídas aos participantes fotocópias do *Diário Oficial da União*, contendo a Lei Federal nº 9.126, de 10/11/95, para os esclarecimentos de suas implicações quanto aos prazos de quitação dos financiamentos agrícolas. Particularmente, o parágrafo único do artigo 7 foi lido, debatido e bem recebido por todos por conter um redutor de 50% (que todos chamavam de "rebate") sobre as dívidas já contraídas. Evidentemente, o resultado de todo esse processo

não tanto informal de transmissão de conhecimentos é um trabalhador rural portador de uma bagagem de informações e de conhecimentos absolutamente nova no contexto camponês brasileiro. Mas isso não é tudo. Há contributos muito mais sutis nessa produção e transferência de saber, como tentarei mostrar a seguir.

SABER EM CASA

Nos movimentos sociais a dimensão pedagógica se dá no próprio processo, ou seja, no acúmulo de experiências vividas na prática cotidiana. Aí, diz ainda Gohn (1994, p. 19):

> Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados.

No caso dos camponeses ocupantes o que me parece ao mesmo tempo difícil (por sua fluidez e sutileza) e polissêmico em suas histórias pessoal e social é falar, não das formas oficiais ou para-oficiais de transferência de saber, mas daquilo que Carlos Brandão chama de "situações de aprendizagem". A transferência de saber não é necessariamente algo distinto, descolado do objeto, da coisa conhecida e ensinada. Ela acontece no próprio "gesto de fazer a coisa". O autor explica ainda: "As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabee- aprende" (Brandão, 1989, p. 18).

A constituição dos assentamentos não é exatamente uma história de grupos tribais que dão suporte à argumentação de Carlos Brandão, mas o mesmo raciocínio pode ser aí notado. Milton Duarte, um dos principais líderes do Assentamento Mosquito desde o tempo da ocupação, sobre a transmissão dessa história para as crianças do assentamento, expressa bem essa dinâmica da aprendizagem:

> Interessante! Nunca me passou pela cabeça instruir um filho meu para ele participar na luta de algum movimento. Mas se você entrevistar um dos meus meninos você vai dizer que ele sabe tudo sobre a luta. Eles estão vendo a nossa luta e aprendendo na nossa luta. Meu filho mais velho,

> mesmo durante a fase do acampamento, eu tinha que estar fora do acampamento nas questões de negociação, ele chegava pra mim e dizia: pai, o senhor pode ir que eu seguro as pontas aqui. E ele pegava a garrucha e ficava no meu lugar. E o pessoal tinha muita confiança nele.

Nesse nível de produção e transferência de saber ou, em outras palavras, pensando a educação como "situações de aprendizagem" que se dão nos próprios gestos e trocas de mensagens no interior de um grupo, pode-se falar de um imbricamento fundamental entre educação e cultura. Mas não falo de sinonímia, e sim de interpenetração e de reciprocidade de influência. O conhecimento produzido, acumulado e comunicado se constitui na cultura que, por sua vez, é a fonte do aprendizado e da socialização de novos sujeitos. Como na fala de Milton Duarte, isso acontece sem a menor necessidade de operar um deslocamento entre o viver e a instrução sobre o viver. Numa perspectiva teórica, podemos perceber isso colocando juntas uma definição de "cultura popular", de José de Souza Martins, e uma definição de educação, de Carlos Brandão.

> O conhecimento de que são portadoras as classes subalternas é mais do que ideologia, é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É nesse sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão particular (Martins, 1989, p. 111).

> Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (Brandão, 1989, p. 25).

A produção e a transferência de saberes não se dão apenas na fase de luta pela posse da terra. Também a manutenção da terra (re)conquistada[6] é uma

6. Para a grande maioria dos assentados, a volta para a terra não significa fazer um caminho pela primeira vez, mas a recomposição de um modo de vida e de trabalho. Em outubro de 1995 apliquei um questionário junto a trinta chefes de unidades de produção em três assentamentos. Sobre a profissão do pai e do avô, o questionário mostrou que os assentados são marcadamente descendentes de agricultores, com 93% de incidência para o primeiro caso (em pesquisa do Datafolha que ouviu 578 acampados em quatro estados (PA, SP, RS, MG), 86% deram a mesma resposta. Folha de S. Paulo, 30/06/96, Caderno Especial "Sem-Terra", p. 2) e 97% para o segundo. O questionário indagou também sobre a profissão do próprio parceleiro, antes de chegar ao assentamento, e 73% deles responderam que eram agricultores. Alguns…

etapa diversificadamente pedagógica (Leite, 1993, p. 21). Juntando o período de luta pela terra e o período posterior, o da condição de produtores familiares, Manoel Santana ("Manezão"), do Assentamento Estiva, faz uma abrangente descrição dos aprendizados adquiridos. Vejamos seu depoimento (Pessoa, 1999):

> É como dizem: a gente é vivendo e aprendendo e morre sem saber. Mas hoje a gente já aprendeu muito. A gente já aprendeu a conviver em grupos, aprendeu a ter mais uma clareza sobre os direitos do trabalhador. Qualquer problema que existe hoje com a gente, a gente já não tenta resolver o problema sozinho, a gente tenta resolver em grupo. Aprendeu também a respeitar os companheiros. Antes a gente, quando chegava uma pessoa engravatada, um sujeito estudado na casa da gente, que a gente não conhecia, às vezes a gente não sabia nem como tratar ele. Como a gente aprendeu, tratava "o senhor". E muitas pessoas até nem gostava. Então hoje a gente trata todo mundo da maneira que sabe, mas sem esse sotaque de "senhor". O caso de "senhor" não é o tratar bem. Muitas vezes a gente tratava assim um sujeito que tava massacrando a gente de conversa e a gente achando que ele tava tratando a gente bem. Hoje a gente sabe se defender com esse tipo de demagogia que acontece em cima da gente. A gente vai pro INCRA e sabe falar com todo mundo; a gente vai pro palácio, às vezes quando eles tenta empurrar a gente com a barriga a gente já sabe. Então a gente já aprendeu a entrar e sair em vários lugares. A gente vai pra Brasília, qualquer lugar que tem que ir, a gente já aprendeu ir e voltar. E isso a gente aprendeu depois que tá na luta. Porque antes não sabia nada. Única coisa era ir em Goiás e fazer a comprinha. A gente aprendeu também como incentivar os companheiros sobre a luta, sobre os direitos das pessoas. Antes a gente respeitava as pessoas porque tinha dinheiro. Às vezes ele maltratava a gente e a gente ficava calado. Depois que tamos nessa luta a gente aprendeu que não é por aí. A gente baixava porque ele tinha poder, podia mandar matar. Mas o trabalhador organizado tem condições de fazer aquilo que ele quer também. Tendo ajuda dos órgãos que ajuda, que incentiva a gente e antes a gente não tinha essas influências (grifos nossos).

…poucos ofícios pulverizados, como marceneiro, pedreiro, operador de máquinas, funcionário público, motorista de caminhão, disputaram os 17% restantes. Em vários dos casos, esse ofício anterior deveu-se à circunstância da passagem forçada pela cidade. Dados semelhantes foram encontrados por José Carlos Leite no Assentamento Mirassolzinho, Sudoeste de Mato Grosso. Lá, antes de chegarem ao assentamento, 80% eram agricultores (juntando as atividades "lavrador", "meeiro" e "diarista"); 2,35% motoristas, 2,35% comerciantes e 1,17% funcionários públicos. As demais atividades mapeadas obtiveram percentuais insignificantes (Leite, 1993, p. 119). Isso significa, portanto, que ser agricultor é a ocupação e a experiência de vida dos parceleiros, desde os avós.

Os nove tipos de aprendizado destacados na fala do informante merecem dois breves comentários. Primeiro, é que ele não se refere em nenhum momento a algum tipo de transmissão formal de conhecimentos para que viesse a vivenciar um novo saber. Tudo se processa na própria experiência de vida, dizendo como era antes e como passou a pensar e agir, depois da experiência de luta pela terra e de trabalho com os "companheiros". Segundo, a quase totalidade dos aprendizados diz respeito a uma vivência num contexto de direitos, tanto no sentido de se respeitarem os direitos dos outros, como no sentido de que os trabalhadores rurais agora se sabem conhecedores dos seus direitos. Depois de décadas de subserviência, em relação aos poderes legítima ou ilegitimamente constituídos ao seu redor, eles agora se erguem e se afirmam como sujeitos sociais e políticos. E isso não basta. É preciso passar adiante ("incentivar os companheiros") esse longo e difícil aprendizado.

Os assentamentos goianos têm ainda uma característica essencial do universo rural, que é a concomitância ou simultaneidade da escolarização com o trabalho. Como entende José de Souza Martins (1975, p. 85-7), "o trabalho constitui um valor para os diferentes grupos da sociedade agrária, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das etapas da vida, desde a infância até a velhice". Por isso a escola praticada na zona rural não se pode fazer com base na idéia de um aluno universal. O trabalho da criança é importante para a família, não só porque ele já conta no conjunto do trabalho de toda a família, como também porque ele faz parte do processo de socialização das novas gera-ções. O aluno da zona rural tem que ser visto, portanto, não como um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda (Pessoa, 1997b). Diz ainda Martins (1975, p. 102) que, diferentemente da cidade, o aluno da zona rural não está se preparando para o seu "futuro de adulto". Ele vive o trabalho já como adulto.

A QUEM SE FALA

É importante refletir, a título de considerações finais, sobre os significados possíveis desta mudança de postura do trabalhador rural no Brasil. Ela já conseguiu fustigar a mentalidade conservadora da população brasileira. Depois da marcha dos semterra de abril de 1997, as pesquisas de opinião ultrapassaram a casa dos 80% de aprovação, tanto da reforma agrária, como da prática do MST. Ela atingiu também o comodismo do governo FHC, que

sempre dizia ter resolvido os problemas da saúde, da educação, da segurança etc. Só um assunto o fazia sair da rotina e do bom-mocismo: as ações dos trabalhadores rurais sem-terra. Além disso, a reforma agrária está sendo feita também na educação — como expressa o depoimento em epígrafe. Ou seja, no dizer de Eudson Ferreira (1994, p. 55-6), a educação que interessa à "classe trabalhadora rural" supõe necessariamente "uma escola comprometida com o educando e com a transformação da realidade em que a escola se insere". Um dos informantes de minha pesquisa, Altair Tobias Fidélis, membro do Assentamento Mosquito, disse, por exemplo: "As professoras nossas, elas é da nossa comunidade. Elas pertence à nossa comunidade. E a outra coisa é que talvez nós não tamos usando esse ensino normal aí. Nós tamos usando essa nova pedagogia de em vez de nós tá falando no avião que tá lá pousando no aeroporto, nós tamos falando dos nossos animais, tamos falando como que se dá o cruzamento do suíno, estudando as plantas".

Quanto a isso, curiosamente, em meio a tantas críticas que se fazem à nova LDB, a educação básica passa a ter na legislação educacional amplas possibilidades de se adequar às peculiaridades da vida rural, à natureza do trabalho e às necessidades e interesses dos seus sujeitos. Vejamos o que diz seu artigo 28:

> *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*

I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Duas décadas de história das ocupações e assentamentos rurais já são suficientes para mostrar que é exatamente isso que querem os trabalhadores rurais aí envolvidos: um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano de vida e de trabalho e que compreenda também uma escola que fale dessa história, que tire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento. Evidentemente, quer seja praticada no

âmbito do sistema formal de ensino, quer seja vivenciada no cotidiano produtivo e cultural dos trabalhadores rurais, a educação que "interessa" aos assentados deve levar em conta os anseios de transformação da sociedade envolvente (Ferreira, 1994; Menezes Neto, 1997). O poder público, seja porque não exercita a sua sensibilidade, seja pela lei do mais barato, vem tomando medidas na contramão desta realidade. Generalizadamente se vem desativando as escolas rurais e fazendo o transporte das crianças e adolescentes para as escolas urbanas e, alardeando-se isso como a revolução da educação. Vejamos o resultado no município de Morrinhos, em Goiás. Muitos dos alunos que são transportados da zona rural para a cidade estão é "aproveitando a condução" para fazer tratamento dentário, para tomar aula de volante e, em muitas das idas à cidade, vão levando no bolso a lista de compras da família. A escolarização que lhes está sendo oferecida na cidade acontece somente no tempo que sobra de tudo isso.

O campo merece agora, portanto, ser lembrado por universidades, planejadores, movimentos sociais e comunitários, sindicatos, partidos, enfim, por todas as forças sociais interessadas em reconstruir a história da educação no Brasil. É bem verdade que o êxodo rural iniciado nas décadas de 1950 e 1960 provocou uma alteração demográfica de enormes proporções. O estado de Goiás, por exemplo, segundo a contagem da população de 1996 do IBGE, está hoje com apenas 14% de sua população na zona rural. Em contrapartida, os 114 assentamentos goianos já beneficiaram mais de 6.500 famílias, segundo dados de julho de 1998, da Superintendência Regional do INCRA. Quem sabe, então, essa reconstrução educacional passe pela reforma agrária, se ela vier a contar com uma postura política e econômica mais decidida.

JADIR DE MORAIS PESSOA é natural de Itapuranga, Goiás. Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, lecionou na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Mogi-Mirim e na PUCCAMP. Desde 1991 é professor na Faculdade de Educação da UFG, tendo passado a professor titular em 1998. Principais livros publicados: *Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes* (Goiânia: Editora da UFG, Coleção Quiron, 1997), *A igreja da denúncia e o silêncio do fiel* (Campinas: Alínea, 1999) e *A revanche camponesa* (Goiânia: Editora da UFG, 1999). Artigos publicados: "Desenvolvimento econômico e privatização da festa: o ciclo natalino na França", in: *Fragmentos de Cultura*, Revista do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás

(Goiânia, 1996), "Sertão-Saber: aprender e ensinar literatura goiana", in: *Universidade e Sociedade*, Revista da ANDES (São Paulo, 1996), "Ajuntando os cacos: a conquista da terra como reconstituição do simbólico", in: *Fragmentos de Cultura* (Goiânia, 1997), "Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural", in: *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação (Goiânia, 1997). Organizou o número temático da revista *Fragmentos de Cultura*, onde publicou "Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB" (Goiânia, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel, (1988). Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P. *Educação e cidadania*: quem educa o cidadão? 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

BONNIEL, Jacques, (1982). *L'Enseignement agricole et la transformation de la paysannerie*: les Maisons Familiales Rurales. Tese de Doutoramento. Universidade de Lyon II.

BOURDIEU, P., PASSERON, J-C., (1982). *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRANDÃO, Carlos R., (1989). *O que é educação*. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CALAZANS, Maria J. C., (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.

CALDART, Roseli, (1997). *Educação em movimento*: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes.

CALDART, Roseli e SCHWAAB, Bernadete, (1991). A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: *Assentamentos*: a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Daniel, (1985). La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation. *Revue Française de Pédagogie*, nº 73, out.-nov.-dez.

DAMASCENO, Maria N., (1993). A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.

EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT, (1973). nº 48, mar. Paris.

FERREIRA, Eudson de C., (1994). A educação que interessa à "classe trabalhadora rural". In: TORRES, Artenus (org.). *Mato Grosso em movimentos*: ensaios de educação popular. Cuiabá: EdUFMT.

GEHLEN, Ivaldo, (1991). *Terres de lutte et lutte pour la terre*: étude sur le mouvement social pour la terre et la réforme agraire au sud du Brésil. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade de Paris-X, Nanterre.

GOHN, Maria da Glória, (1994). *Movimentos sociais e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

GOMES, Cândido A., (1989). *A educação em perspectiva sociológica*. 2ª ed. São Paulo: EPU.

GRAMSCI, Antonio, (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRZYBOWSKI, C., (1986). Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 1, nº 4, out./dez.

LEITE, José Carlos, (1993). *Resistência e transformação do campesinato no sudoeste mato-grossense*: aspectos educativos da luta pela terra. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.

LOUREIRO, Walderês Nunes, (1988). *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: CEGRAF.

MARTINS, José de Souza, (1989). *Caminhada no chão da noite*: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec.

_____, (1975). A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira.

MENEZES NETO, Antonio J. de, (1997). Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Contexto e Edu-*

cação, Editora Unijuí, ano 11, nº 47.

NASCIMENTO, Severina I., (1994). *Education et mouvements sociaux ruraux au Brésil* : le rôle de l'éducation dans les enjeux de la lutte pour la terre au Brésil et specifiquement dans la Paraiba. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Paris VIII — Vincennes à Saint-Denis.

NORONHA, Olinda M., (1986). *De camponesa a "Madame"*: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Loyola.

O PLANTADOR, (1996). CPT-Goiás, nº 192, nov./dez. PESSOA, Jadir de Morais, (1999). A revanche camponesa. Goiânia: Editora da UFG.

_____, (1997a). *Cotidiano e história*: para falar de camponeses ocupantes. Goiânia: Editora da UFG.

_____, (1997b). Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB. Revista *Fragmentos de Cultura*, 7(28), Goiânia.

QUEIROZ, João Batista Ferreira de, (1997). *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

SEVERINO, Antônio J., (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.

STIVAL, David, (1987). *O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THERRIEN, Jacques, (1993). A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus.

SEXUALIDADE

REVISANDO O PASSADO E CONSTRUINDO O PRESENTE: O MOVIMENTO GAY COMO ESPAÇO EDUCATIVO*

Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XIII

INTRODUÇÃO

O movimento *gay* começou a se organizar entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980. Não somente o movimento *gay*, mas outros grupos sociais, nesta época, articulavam-se pela defesa da visibilidade, pela construção de novas formas de conhecimento, de cidadania plena e pela luta por direitos civis. Essas reivindicações demonstravam a importância do contexto político em que se desenvolviam. O fim da ditadura militar fazia surgir e reforçava um sentimento de otimismo cultural e social que atingia a todos. A abertura política possibilitava sonhar com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa e, mais especificamente, trazia a esperança para o movimento *gay* de uma sociedade em que a homossexualidade poderia ser celebrada sem restrições. Havia a consciência de que a luta era árdua e que passava pela desconstrução dos parâmetros da homossexualidade, com seus conseqüentes tabus, e pela construção de identidades mais positivas, embasadas na valorização da auto-estima, da auto-imagem e do autoconceito[1] de seus integrantes.

* Trabalho apresentado no GT Movimentos Sociais e Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG , de 5 a 8 de outubro de 2003.

1. As noções de auto-estima, auto-imagem e autoconceito estão embasadas em Oliveira (1994), que analisa como elas contribuem para a elaboração das identidades das pessoas, na medida em que buscam repensar o pré-construído, os pré-conceitos responsáveis pela cristalização das imagens entendidas como naturais.

Autores como Fry e MacRae (1985), MacRae (1990) e Green (2000) vêm desenvolvendo pesquisas enfocadas na homossexualidade, com destaque para o surgimento, desenvolvimento e continuidade do movimento *gay* no Brasil, ressaltando que uma das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de conhecimento das formas de controle social que caracteriza a sociedade brasileira. Muda, assim, o foco das preocupações: o objeto da luta não é a repressão, mas a cultura brasileira.

Mesmo concentrando o foco na cultura brasileira, os movimentos tiveram ou buscaram influência em outros países. A inspiração veio das lutas empreendidas pelos movimentos da contracultura, originários da Inglaterra e dos Estados Unidos. Na medida em que era crescente o desinteresse pela forma como a política era conduzida, aumentavam as preocupações com o desejo, o erotismo, a intimidade, o corpo, a subversão de valores e comportamentos. Esses dois aspectos que se complementam, ou seja, a influência dos movimentos da contracultura e os novos interesses, serviram de terreno fértil para o nascimento do movimento *gay*.

O resultado foi a vivência de um período de efervescência da homossexualidade. Talvez se possa explicar esse boom pelo próprio contexto da década de 1970, em que a glorificação da marginalidade era um aspecto que atingia a cultura brasileira. Mas o que importa nesse aspecto é o seu desdobramento: a crescente visibilidade das práticas homossexuais, a descoberta desse novo público pelos setores comerciais e o surgimento de uma moderna subcultura *gay*. Ou seja, o que estava em construção era uma alteração na relação entre homossexualidade e sociedade, que colocava desafios para o grupo. MacRae (1990) define com clareza a dupla alteração que motivava os grupos de militância *gay*: elaborar "novas formas de representação do homossexual na sociedade, através de grupos de reflexão"; e, também, "difundir pelo resto da sociedade os novos valores criados" (p. 33-34). Passados mais de 20 anos desde o surgimento dos primeiros grupos *gay*s no Brasil, esses desafios ainda estão presentes e compõem a pauta de discussão das reuniões. A fala de um integrante do movimento *gay* é reveladora:

> O movimento homossexual, eu diria, mundial [...]. A gente não parte do zero, a gente parte do negativo. Todo mundo compra um lotezinho e ergue um prédio. A gente que é bicha, não. A gente compra

> um lotezinho, mas tem um casebre lá. Então, nós temos que destruir esse casebre, limpar esse terreno, melhorar a fundação para depois construir.[2]

O movimento *gay* teve um novo desenvolvimento no mundo e no Brasil, principalmente após o advento da AIDS. Hoje já somam grupos organizados em todas as regiões do Brasil. A princípio, esse fato parece demonstrar a vivência de uma nova economia sexual, talvez diferente de tudo que até então havia dominado a sexualidade, sobretudo as práticas homoeróticas: vergonha, silêncio, repressão, censura, discriminação e preconceito. A multiplicação dos movimentos *gay*s organizados estaria evidenciando uma nova postura dos homossexuais e, conseqüentemente, uma nova relação entre cultura, sociedade e indivíduos. Essas afirmações preliminares, baseadas numa visão despretensiosa, inocente e aparente, são constantemente utilizadas para os mais variados fins: para "acalentar" o movimento *gay* e com isso mantê-lo onde está, para argumentar contra os avanços conseguidos, e também para satisfazer, ilusoriamente, alguns homossexuais receosos de sustentar a luta.

Por tudo isso, o movimento *gay* vem constituindo-se como um espaço de extrema importância na luta por direitos, por visibilidade, por emancipação e por justiça, no melhor exemplo do que Boaventura Santos classifica de globalização alternativa ou periférica.[3] Nascida em meio a um contexto político específico, essa luta foi capaz de se renovar incorporando novas reivindicações e buscando novos mecanismos de luta. Nessa renovação, foi inserida a preocupação com a educação mais formal, sobretudo após a epidemia da AIDS, que em seu início atingiu, sobremaneira, a comunidade homossexual masculina, sendo apelidada até mesmo de "câncer *gay*". Ante a exigência de se organizar contra a doença, os movimentos *gay*s reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas, dando origem a diferentes cursos de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/AIDS, assim como trabalhos e projetos de assistência a pessoas infectadas pelo HIV. Hoje, esses trabalhos vão além da assistência e do atendimento aos membros dos grupos. Para citar apenas um exemplo, não é difícil encontrar a ação dos grupos no interior das escolas por meio de palestras, debates e oficinas a respeito das diferenças, homossexualidades e prevenção DST/AIDS.

---

2. Depoimento de um dirigente do Movimento Gay de Minas (MGM), Juiz de Fora (29/1/03).
3. Como define Santos (2002), a globalização alternativa é aquela "constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social" (p. 13).

Dessa forma, foi fortalecendo-se uma característica que já existia no interior do movimento *gay* desde o seu surgimento: a dedicação à educação. A referência não é à educação escolarizada, mas a todo processo educacional mais amplo, à essência da educação. O objetivo do movimento é a construção dos sujeitos, responsável pelas mudanças de visões, posturas, hábitos, transformação das pessoas a partir de um conhecimento de si e do mundo. De forma consciente, o movimento *gay* surgiu a partir de uma preocupação com o entendimento do mundo, com a tentativa de esclarecer e dominar os parâmetros de sua organização e de classificação da homossexualidade, e com a demanda de desconstruir as identidades homossexuais cristalizadas em busca de novas possibilidades de vivências mais positivas. Portanto, se a idéia era pensar a organização do mundo e como esse grupo estava sendo explicado e se explicava a partir disso, isso significava pensar a política das identidades, não somente as identidades homossexuais, mas todas as identidades que dizem respeito e se relacionam com ela, seja as identidades de gênero ou aquelas vinculadas à orientação sexual.

Enfim, o que parece alimentar todas essas discussões que organizaram e organizam o movimento *gay* é a questão da intimidade e sua relação com passado–presente, público–privado e a herança moderna. Portanto, é com base nessas reflexões que este artigo se organiza. Além disso, é importante destacar que ao realizar este trabalho de enfrentamento dos desafios postos na relação entre intimidade e sociedade, os movimentos *gays* podem ser entendidos como espaços educativos. Afinal, contribuem para elaborar novas formas de conhecimento para além dos seus integrantes e para além da homossexualidade. O respaldo para essa afirmação está nas palavras de Santos (2001), que entende a educação como todo campo de criação das "subjetividades paradigmáticas", ou seja, local em que o pensamento crítico independente, de transformação emancipatória, pode e deve ocorrer.

INTIMIDADE

Giddens (1993) e Foucault (1988) são alguns dos autores que demonstram como a nossa sociedade se foi constituindo, desde a modernidade, como uma sociedade de alta reflexividade. Dessa forma, suas principais características são "o caráter 'aberto' da autoidentidade e a natureza reflexiva do corpo" (Giddens, 1993, p. 41). Isso significa dizer que, para os grupos que

estão lutando para se libertar de classificações preconceituosas e de identidades cristalizadas, a questão "quem sou eu?" toma uma importância contínua. Serve, sobretudo, para contestar os estereótipos dominantes. Como nos lembra Boaventura Santos, quem questiona sobre sua identidade está questionando o seu lugar no mundo e o lugar dos outros. Essa é uma indagação que interessa ao movimento *gay*, visto que serve para discutir a questão da identidade sexual. Mas não somente aos homossexuais, já que estamos falando de uma sociedade de alta reflexividade, em que o "eu" é um projeto de auto-reflexão para todos, transformando a interrogação "quem sou eu?" numa preocupação contínua da relação entre passado e presente.

Tratando-se de uma sociedade com essa característica, não é de se estranhar o interesse que a intimidade e seus desdobramentos vêm despertando nas pessoas. Corpo, desejo, erotismo, sexo e amor passaram a ser temas que dizem respeito e revelam a identidade de cada um, mantendo um permanente interesse de todos pela intimidade. Somado a isso, a intimidade traz em si uma força de constante transformação que também seduz, já que são possibilidades reais. É inegável que a intimidade pode ser opressiva, desde que ela se defina "como uma exigência de relação emocional constante" (Giddens, 1993, p. 11). Mas essa não é a única forma de vivência da intimidade. Ao contrário, ela também pode ser um exercício de democracia, desde que entendida "como uma negociação transacional de vínculos pessoais, estabelecida por iguais" (*idem, ibidem*). Quando o movimento *gay* luta por uma sociedade desprovida de preconceitos e discriminações, contra julgamentos desiguais, está entendendo a intimidade como espaço democrático, expressão do eu.

A intimidade é, principalmente, uma questão de comunicação emocional entre os homens e com cada um individualmente, como argumenta Giddens (1993). Assim, o engajamento pessoal e coletivo é constante, abrindo alternativas para modificar o domínio sexual. Apostando nos grupos de reflexão e na difusão dos novos valores, o movimento *gay* pode ser entendido, com base nessa análise da intimidade, como engajamento pessoal e coletivo. Dessa forma, a intimidade é concebida como um palco de luta política, constituindo-se como projeto de emancipação. Emancipação e autonomia caminham juntas nessa luta, já que a autonomia é o pré-requisito para a elaboração de projetos de emancipação. A aposta é por uma mudança de dentro para fora, uma transformação da intimidade iniciada pela autonomia de seus integrantes para a auto-reflexão. A partir daí são abertas as possi-

bilidades dos projetos de emancipação para além do movimento, ramificando-se para outras instituições. Não se trata apenas de emancipação e autonomia. Como conclusão, pode-se pensar todo esse processo como uma ação para a democracia.

A intimidade e o que ela representa para cada um, individualmente, está presente nas diversas categorias de análise que compõem o quadro de preocupações dos movimentos *gays* organizados, tais como identidade, diferenças, autonomia, emancipação, liberdade e democracia. Esse debate serve tanto para pensar a sociedade atual e seus parâmetros de construção da intimidade, do desejo e do erotismo, como para desconstruí-los em busca de outros mais democráticos.

O campo de discussão da intimidade e suas possibilidades de transformação abrem uma nova perspectiva: a mudança da nossa herança moderna do autocontrole. A intimidade sempre foi pensada como reveladora da identidade, e nesse sentido era a sexualidade o que mais importava. Os desejos, os sentimentos, enfim, os componentes da sexualidade representam a nossa maior liberdade e talvez por isso estejam sempre no campo dos segredos, entendidos como nossas maiores riquezas, escondidas a sete chaves. Por isso a grande preocupação na revelação e no interesse pela privacidade dos outros. "A pessoa com a qual fazemos sexo, como diz Jeffrey Weeks (1986), 'importa'. Importa tanto que nossas práticas – as imaginadas e as reais – tornam- se sinônimos de nossa identidade e de nosso gênero" (Britzman, 1996, p. 76).

Como já foi dito anteriormente, o surgimento dos movimentos *gays* no Brasil foi responsável por uma nova face pública para a homossexualidade, com reflexos para o indivíduo, contribuindo para reforçar o entendimento da sexualidade como propriedade do eu, que pode ser vivida, descoberta, revelada, escondida, interrogada, desenvolvida, enfim, controlada. Como mais um componente de uma sociedade altamente reflexiva, a sexualidade é entendida como uma questão maleável do eu, que une o corpo, a auto-identidade e as normas sociais (Giddens, 1993).

Mas pensar a articulação entre sociedade, intimidade e sexualidade é pensar, principalmente, na relação de poder que organiza essa associação. À luz do pensamento foucaultiano, o poder que se organizou em torno da sexualidade não se caracterizou apenas como repressor. Ele foi capaz de produzir prazer e reação. Nesse sentido, quando o movimento *gay* se dispõe a pensar a organi-

zação dos discursos produzidos pela sociedade para classificar e controlar as práticas homoeróticas, ele está questionando essa relação de poder presente na sexualidade. Mais do que isso, ele está reagindo a essa relação de poder, propondo novas formas de conhecimento que lutam em duas direções: por um lado, combatem e desconstroem os discursos dominantes, e, por outro, elaboram novas formas de entendimento para as práticas homoeróticas.

Assim, o trabalho desenvolvido nos movimentos *gays* classifica-se no que Boaventura Santos (2001) chama de "ciência multicultural", aquela ligada "a novas formas de conhecimento e, igualmente, a novas formas de poder" (p. 7). A nossa herança moderna nos faz pagar um preço: a repressão crescente. Os movimentos *gay*s como espaços educativos nos fazem ter mais atenção para as realidades plurais que compõem a quantidade indeterminada de práticas sociais, culturais e políticas. Trabalhando com novas formas de conhecimento, o movimento *gay* pode ser entendido como movimento emancipatório, já que parte de um passado que nos prende a formas discriminatórias e excludentes. Nesse sentido, ressalta a exigência de se pensar os nossos problemas. A visibilidade expõe aos olhos de todos os "problemas" que em princípio poderiam parecer apenas de *gay*s, mas que são percebidos como de todos, que muitas vezes passam despercebidos e que se vêm repetindo ao longo dos anos. A visibilidade e a necessidade de se repensar a construção da homossexualidade envolve questões ligadas à justiça, à liberdade, à fraternidade, enfim, lutas que são comuns a vários grupos e povos com realidades locais e lutas muito próprias, e que são resolvidas através da produção de novas formas de conhecimento e poder.

PÚBLICO E PRIVADO

Quando se discute a transformação da intimidade, pode-se correr o risco de considerá-la essencialmente privada. No entanto, este é um que desperta o interesse público, especialmente no que se refere à sexualidade (Giddens, 1993; Foucault, 1988). Afinal, estamos tratando de uma sociedade altamente reflexiva, que tornou a sexualidade sinônimo de identidade, o que faz com que todos se preocupem constantemente com a intimidade e as identidades dos outros. Portanto, a intimidade é afetada tanto pelo público quanto pelo privado. E, na medida em que a sexualidade foi sendo responsável pela definição das identidades, a intimidade, o desejo e o sexo tornaram-se práticas

sociais que servem para criar as diferenças, e não somente as semelhanças. E isso ocorre tanto no aspecto público quanto no privado.

O movimento *gay* lida com esse conflito: se o que une é o desejo pelo mesmo sexo, esse desejo também serve para diferenciar os homossexuais masculinos dos femininos, dos bissexuais e de outras identidades sexuais. Essas não são questões que dizem respeito apenas ao privado, já que estamos falando de identidades, imagens, classificações, enfim, construções que ocorrem no social, impregnadas de cultura e história. Assim, o privado foi fortalecendo-se como domínio do segredo, da psique, do que é "autêntico" porque diz respeito aos nossos sentimentos, o que está ou deveria estar guardado a "sete chaves" e o que revela quem somos, nossas identidades. Portanto, pensar o movimento *gay* pela perspectiva do privado e do público significa refletir sobre sentimentos, identidades, diferenças que são construídas no social, coletivo e cultural. Como defende Giddens (1993), a intimidade representa um potencial de liberdade.

> Não obstante, a psique é tratada como se tivesse uma vida interior própria. Considera-se esta vida psíquica tão preciosa e tão delicada que fenecerá se for exposta às duras realidades do mundo social e que só poderá florescer na medida em que for protegida e isolada. O eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou- se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo. E precisamente porque estamos tão absortos em nós mesmos, é-nos extremamente difícil chegar a um princípio privado, dar qualquer explicação clara para nós mesmos ou para os outros daquilo que são as nossas personalidades. A razão está em que, quanto mais privatizada é a psique, menos estimulada ela será e tanto mais nos será difícil sentir ou exprimir sentimentos. (Sennett, 1988, p. 16)

Para Sennett, "as relações civilizadas entre os indivíduos só podem ter continuidade na medida em que os desagradáveis segredos do desejo, da cobiça ou inveja forem mantidos a sete chaves" *(idem,* p. 17). É o paradoxo da visibilidade e do isolamento: na medida em que todos se vigiam, em que há um interesse pela intimidade como revelação da identidade, diminui a sociabilidade, e o silêncio passa a ser a única forma de proteção. Daí a necessidade das pessoas de terem um local específico, em público, para se reunirem e ao mesmo tempo manterem certa distância da observação íntima dos outros, para se socializarem e para sentirem-se em grupo. O espaço do movimento

gay é um exemplo dessa necessidade. As reuniões entre os integrantes favorecem uma sociabilidade diferente quando estão na presença de outras pessoas.

No entanto, a luta do movimento *gay* por visibilidade parece ir em direção ao rompimento desse paradoxo da visibilidade e do isolamento apontado por Sennett. A luta por visibilidade do movimento *gay* define- se também pelo fim do silêncio e pelo alastramento das práticas homoeróticas para além dos "guetos" *gay*s. Isso não significa a negação dos espaços específicos, como boates, saunas e as sedes dos movimentos *gay*s, mas a defesa de que as práticas homoeróticas não deveriam ficar confinadas a esses locais. No entanto, esta defesa está embasada na necessidade da construção de identidades mais valorizadas que reflitam numa auto-estima positiva dos homossexuais. Somente a partir desse pressuposto será possível romper com a necessidade de espaços específicos, proporcionando um aumento da sociabilidade.

Ao contrário da análise de Sennett, o movimento *gay* não percebe a visibilidade, a revelação da intimidade e da identidade *gay* como diminuição da sociabilidade; tampouco entende o silêncio como proteção, embora ainda hoje muitos *gay*s compreendam suas identidades homossexuais dessa forma, ou seja, somente mantendo sua intimidade como *gay*s em segredo poderão manter a sociabilidade ou a "aceitação social" ideal, e aí o silêncio é entendido como proteção. Por isso, quando o movimento *gay* luta por visibilidade através da política do "sair do armário", está lutando contra a organização da cultura e de nossa herança moderna de uma sociedade vigilante e classificadora da sexualidade.

A busca é por uma nova forma de pensar a sociedade, pela necessidade de pensar o político, nossas práticas cotidianas e a vida pública de outra forma. O movimento *gay*, nesse sentido, lida com uma concepção de político como ruptura com o passado, do que é entendido como "dado", automático e previsível. Como defende Hannah Arendt, as ações políticas alastram-se a todas as práticas humanas, desde as mínimas até as mais complexas. Dessa forma, as ações políticas referem-se a todos os espaços públicos, o que nos ajuda a pensar o movimento *gay* como importante espaço público educativo, já que por meio dele podem e devem ser criados e recriados o cotidiano, as ações humanas e os espaços, de forma permanente.

Arendt, assim como Foucault, defende que a identidade não é algo dado, mas está em permanente construção e realiza-se nos variados espaços públi-

cos por onde os indivíduos circulam, negociam e renegociam com os outros. Essa definição também nos serve para uma melhor compreensão sobre a importância do movimento *gay* não apenas como espaço de negociação, de definição e redefinição das identidades homossexuais, ressaltando a importância e a necessidade do alastramento desses espaços, através de suas discussões, para outros menos democráticos com as diferenças sexuais.

Para Sennett (1988), é duplo o problema público da sociedade contemporânea: os comportamentos e as soluções impessoais não despertam paixão, fato que só ocorre quando se trata de questões que envolvem personalidade. Com base nesse raciocínio, é possível entender o interesse pela intimidade, visto que ela foi construída diretamente relacionada à personalidade. Este é um aspecto importante que afeta o movimento *gay*. As discussões causam grande paixão nos seus integrantes quando estão em pauta aspectos que dizem respeito à personalidade, à identidade, como por exemplo quando se discute fidelidade, promiscuidade, entre outros assuntos que possibilitam trazer a experiência para a reflexão, misturando os temas com as identidades e vivências individuais. Quando se propõem discussões mais impessoais, como a representatividade no legislativo como condição para a defesa de questões que interessam ao movimento, o entusiasmo é menor e rapidamente ocorre a fuga ao tema nas reuniões, e a discussão descamba para outros assuntos fora do foco inicial.

Quando as pessoas perdem interesse pelo mundo público, quando não há um envolvimento pessoal e quando a vida pública se torna questão de obrigação formal, enfim, quando há uma deformação da vida pública, isso também afeta as relações íntimas, a vida privada, que passa a despertar o interesse das pessoas. Segundo Sennett (1988), o amor físico é o que, nestas quatro gerações,[4] pode ser o maior exemplo desse duplo problema da sociedade contemporânea, traduzido nas alterações da vida pública e seu desdobramento na erosão da vida privada.

Sendo assim, a luta do movimento *gay* articulase em torno do grande problema da nossa sociedade, ou seja, uma vida pessoal desmedida e um interesse pela vida pública esvaziada. Na verdade, a luta é por uma união entre vida privada e pública, capaz de entender a relação existente entre elas,

4. Embora Sennett (1988) não defina claramente datas quando se refere "as quatro gerações", ele utiliza o termo para localizar o leitor num tempo definido, ou seja, nas transformações ocorridas na passagem do século XIX para o XX, em que o amor físico se foi afastando, cada vez mais, do erotismo vitoriano que envolvia relacionamentos sociais para se aproximar da sexualidade e sua relação com a identidade pessoal.

direcionando o interesse para questões públicas, entendendo-as como políticas que dizem respeito a um universo de relações sociais. O movimento *gay* luta por inserir o entendimento da homossexualidade numa perspectiva política, e não exclusivamente social e sexual. O desafio, portanto, é associar as discussões do campo privado com o público.

PASSADO–PRESENTE

A utilização da metáfora do casebre serve perfeitamente para perceber a importância da relação passado –presente na construção da homossexualidade. Pode-se indagar a respeito do poder do passado na organização da intimidade e, especificamente, no que se refere às identidades homoeróticas. Qual o papel educativo dos movimentos *gay*s na destruição desse casebre e na limpeza do terreno para a construção de novas bases para uma residência sólida que abrigue a variedade de práticas homoeróticas? Quando o movimento *gay* conduz a questão da identidade homossexual utilizando como exemplo as palavras "destruir", "construir" e "limpar", está entendendo esse processo como parte de uma construção social, histórica e cultural, possibilitando pensar num projeto de emancipação.

Como afirma Santos (1997, p.103): "Vivemos um tempo sem fulgurações, um tempo de repetição".

"A idéia da repetição é o que permite ao presente alastrar-se ao passado e ao futuro, canibalizandoos" (*idem, ibidem*). Para o autor, fica difícil pensar a transformação social e a emancipação enquanto estivermos presos ao passado, enquanto não reinventarmos o passado. O passado deveria servir como fonte geradora de inconformismos. O pensamento do passado é o pensamento das raízes, ou seja, aquele que é "profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência [...]"; enquanto o pensamento do futuro é o "pensamento das opções, [...] aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes" (Santos, 1997, p. 106).

O entendimento do cotidiano, das identidades e das diferenças como construção social, histórica e cultural parece contribuir para a elaboração de projetos de emancipação, que serão construídos no presente a partir dos inconformismos do passado e com a perspectiva do pensamento das opções,

do futuro. Seguindo esse raciocínio, pode-se concluir que os movimentos *gay*s, entendidos como local de questionamento, de construção de conhecimento, deveriam, a partir do pensamento do passado, das raízes, propiciar a elaboração de perspectivas para um pensamento do futuro, das opções. Para Santos (1997), raízes e opções não se opõem, mas se complementam. A transformação da realidade, a construção das identidades e o projeto de emancipação dos grupos estão relacionados com o equilíbrio entre raízes e opções. Em determinados momentos históricos, e para alguns grupos sociais, as raízes predominam sobre as opções ou vice-versa.

> Sem o páthos da tensão entre raízes e opções não é possível pensar a transformação social, mas tal impossibilidade perde grande parte do seu dramatismo se a transformação social, além de impensável, é julgada desnecessária. Esta ambigüidade conduz ao apaziguamento intelectual, e este, ao conformismo e à passividade. Há, pois, que recuperar a capacidade de espanto e de construí-la de modo a poder traduzir-se facilmente em inconformismo e rebeldia. (Santos, 1997, p. 116)

O passado e suas teorias devem ser pensados como iniciativa humana, e não como algo dado. Somente dessa forma será possível construir interrogações e posições inesgotáveis a partir deles. Assim sendo, diminui-se o conformismo com o que é aceito só porque existe, recuperando-se a capacidade do espanto, de desconstrução e de emancipação dos indivíduos e dos grupos diante das posições de força.

O que se defende, portanto, é a necessidade de se entender a construção das identidades como a possibilidade de elaboração de um projeto de emancipação que contribua para a transformação social. Partindo do princípio de que as identidades são resultados transitórios e fugazes de processos de identificação permanentemente em construção e transformação,

Santos (1993) defende a idéia de identidade como sendo identificações em curso e, por isso, sempre sujeitas às negociações de sentido e temporalidade. Santos (1993) ainda chama a atenção para a existência de uma crise de regulação que cria, por conseguinte, uma crise de emancipação, afetando diretamente a relação dos grupos e as identidades. O que falta é um pensamento estratégico de emancipação, verdadeiramente original, prejudicado pelo processo de descontextualização e universalização das identidades. Esse processo contribuiu para que as classes dominantes elaborassem projetos universais e globais de emancipação, e as minorias tentavam enquadrar- se

nesses projetos globais legitimados socialmente, fazendo com que ainda hoje (e o autor denuncia isso) as classes sociais e as negociações de identidades tendam mais a pensar em projetos táticos do que estratégicos de emancipação. Portanto, para ele, essa crise de emancipação é, sobretudo, uma crise dos sujeitos sociais. Então, para pensar a emancipação e a transformação social das identidades oprimidas, é necessário recuperar o passado como fonte de inconformismos.

Assim, para que essa situação se altere em favor da constituição de sujeitos sociais emancipatórios, é preciso entender a construção das identidades sempre como o espaço onde se desenvolvem as relações sociais antagônicas, fazendo surgir, aos olhos de quem interroga sobre sua identidade, seus inimigos.

Entretanto, a solução dessa equação – e, por conseguinte, a emancipação política – não está à disposição de todos. Ao contrário, as mesmas raízes podem, para uns, fornecer novas opções e, para outros, negar. É preciso voltar ao passado, impulsionado pelo inconformismo e pela raiva, entendendo-o como produto da construção humana e, a partir daí, colocar interrogações e tomadas de posição em relação a ele, ao presente e ao futuro. O ideal para a emancipação das identidades é que se compartilhe dessas interrogações e não das suas respostas, trazendo as questões à tona para que se possam pensar as opções sem ficar preso às raízes. Esta parece ser uma contribuição importante do movimento *gay*: ampliar as discussões para além do movimento, compartilhando as questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica da organização das reuniões do Movimento *gay* de Minas (MGM) serve para entender como a nossa sociedade se organiza no que se refere ao sexo. Ela revela a preocupação e a existência, em nossa sociedade, de um discurso sobre o desejo e tudo que se refere a ele. Isso porque expor os desejos, os interesses e as atrações parece definir e revelar as identidades. A revelação dos desejos aproxima-se da verdade, da identidade. Isso demonstra como a herança moderna está mais presente nas nossas ações e pensamentos do que supomos, como bem nos lembra Foucault (1988).

Na verdade, a revelação é presente no espaço do movimento *gay* porque ela vem entendida pelos seus membros ainda com a perspectiva que a

modernidade lhe conferiu, ou seja, como condição de viver "sem máscaras". Além disso, a prática da revelação vem fortalecida por outros aspectos que devem ser considerados. Primeiro é a vivência, durante algum tempo, da obrigação de silenciar os desejos, entendidos como proibidos, errados, anormais, enfim, que deveriam ser escondidos. Nesse sentido, o movimento *gay* constitui-se como espaço onde podem falar de tudo que sempre tiveram vontade, sem medos, é o espaço da libertação, da liberdade. Podem revelar o que gostam, o que sentem e o que querem. Segundo, que essa possibilidade de colocar para fora o que estava preso concede aos membros um sentimento de emancipação, de vitória diante da repressão. Assim, o movimento *gay* também passa a ser o espaço da emancipação. Por esses dois aspectos, o movimento *gay* caracteriza-se pela inversão da lei do mundo, em que as verdades devem ser escondidas (Foucault, 1988). É o prenúncio de um dia em que todos poderão assumir no cotidiano, da mesma forma que fizeram no espaço do movimento *gay*. Esse é o sentimento e a luta que predomina nas reuniões, é o anúncio de dias novos, uma proposta para o futuro, a promessa de felicidade.

A presença da herança do Ocidente moderno está organizada por duas vias: uma é a luta para romper com essa herança, que ainda mantém a sexualidade no campo da produção dos discursos; a outra é o predomínio da revelação quando se fala da sexualidade, entendendo-a como intimamente ligada à identidade dos sujeitos. Em ambos os casos, o que se busca é a produção e/ou confissão da verdade, o que traz à tona a relação com o poder.

Em princípio, a presença dessa herança pode ser lida pela vigência do silêncio que ainda vigora quando se discute sexualidade e, principalmente, as sexualidades marginalizadas. O alerta de Foucault renovase: ainda hoje vivemos os reflexos do regime vitoriano, caracterizado pela "nossa sexualidade contida, muda e hipócrita" (1988, p. 9). A partir do século XIX, a sexualidade passa para o interior das casas, como algo particular, de responsabilidade das famílias, que passam a se dedicar e a se preocupar, cada vez mais, com a sua manutenção e com a ordem sexual. O casamento e suas ameaças, a reprodução, a educação das crianças, a sexualidade sadia em oposição as transgressões passam a ser a preocupação da família conjugal e do Estado. E essa preocupação se transforma, gradativamente, em discurso entendido como produção de verdade.

Em contrapartida, essa mesma família conjugal se cala diante do sexo, do desejo, do erotismo, enfim, de tudo que está ligado às paixões, entendidas

como capazes de desestruturar as pessoas e que, portanto, deveriam ser evitadas. A sexualidade passa a ser contida, desprovida de paixão, prazer e desejo, mas direcionada para a saúde, a ordem e a reprodução. Os desejos deveriam ser renunciados e reprimidos pelos homens. O século XIX organiza e vai organizando-se com base nessas idéias, ditando o que pode e o que não pode ser feito, vivido, definindo o "normal" e o "anormal", distinguindo o "certo" do "errado".

O que não é aceito é reservado ao silêncio. Assim acontece com as práticas homoeróticas, expulsas, negadas, proibidas e silenciadas. A qualquer tentativa de manifestação, seja como fato ou como assunto, são perseguidas na intenção de fazê-las desaparecer. No entanto, esse afã de identificar, silenciar, vigiar, punir, caçar e evitar as formas de sexualidade "marginalizadas" teve um resultado inverso, uma produção cada vez maior de discursos. O século XIX não foi capaz de realizar seu objetivo. Mesmo porque a repressão causa uma reação que, como a primeira, também está ligada ao poder e ao prazer, visto que ela cria a norma e, por conseqüência, a possibilidade de transgressão.

Lidar com essa relação entre repressão e resistências, entendidas como produção de poder e prazer, está na pauta de discussão dos movimentos *gay*s, por mais que não se dêem conta disso. E o desafio que se coloca para o movimento *gay* é o de produzir uma "nova economia dos mecanismos de poder", ligada à restituição do prazer, como ressalta Foucault (1988). Quando o movimento *gay* parte de um incômodo com o passado, com a produção de "verdades" sobre as homossexualidades, lutando pelo direito de expressão do amor e do desejo homossexual, está reescrevendo as formas de prazer. Na verdade, está utilizando a mesma lógica que dominou e censurou a homossexualidade, ou seja, está produzindo discurso, construindo "verdades" condicionadas ao poder. A análise de Foucault, neste sentido, é uma possibilidade de leitura dessa relação entre repressão e resistência e, portanto, do trabalho do movimento *gay*.

Por essa perspectiva, o movimento *gay* passou a constituir-se como um espaço de luta política, diferente de outros lugares onde as sexualidades marginalizadas eram permitidas no século XIX. Se é inegável que as sexualidades marginalizadas foram perseguidas e proibidas do convívio das famílias e dos espaços privados, elas foram permitidas em lugares específicos, em que não produziam conhecimento, mas lucro, como os cabarés e as casas de saúde, por exemplo. Ainda hoje os espaços de sociabilidade e vivências da

homossexualidade, como boates, saunas, cinemas e bares articulam-se nessa lógica de espaços de permissão, longe das famílias, voltados para o lucro, distantes da produção de conhecimento. O espaço do movimento *gay* constitui-se como a exceção: embora mantendo essa característica de espaço de permissão, vem constituindo-se cada vez mais como espaço de produção de conhecimento e lutando para se expandir para além de suas paredes, atingindo o espaço e o debate público e constituindo-se como local de luta política, lutando para romper com a herança ocidental moderna.

O trabalho do movimento *gay* constitui-se essencialmente no que Foucault classifica como causa política, quando trata do discurso produzido sobre sexo, sexualidade, desejo, verdade, ou seja, com os reflexos da nossa herança moderna. Ao falar de homossexualidade e relacioná-la à defesa do direito por prazer, amor, desejo, o movimento *gay* insere-se nessa causa política. Para Foucault (1988), a causa do sexo, quando se liga à produção de conhecimento e ao direito de falar dele, está associada à liberdade, aproximando-se da teoria da emancipação defendida por Boaventura Santos. Tanto as idéias de Foucault quanto as de Boaventura Santos se aproximam, já que ambas se inscrevem numa perspectiva de futuro.

Uma vez que nossa herança colocou a homossexualidade no campo do proibido, falar dela, defendêla, produzir conhecimento ao seu redor, lutar por sua visibilidade, possui um aspecto de transgressão. Segundo Foucault (1988), quem defende esse discurso se posiciona, de certo modo, fora do alcance do poder, visto que desestrutura a lei e antecipa a liberdade futura. O movimento *gay* lida com essa liberdade futura o tempo todo, na sua luta por uma construção de uma sociedade mais justa. Os membros do movimento *gay* parecem ter consciência dessa preparação para a liberdade futura, que está baseada num processo educacional capaz de construir identidades mais valorizadas da homossexualidade, tanto para seus membros quanto para o grande público, mesmo porque isso só poderá ser construído pelo diálogo, pelo confronto e pela negociação com a sociedade mais abrangente. É, ao mesmo tempo, a consciência de desafiar a "ordem estabelecida", negando o passado na mesma perspectiva de Boaventura Santos, de se incomodar com esse passado visando construir algo novo sobre suas estruturas. Como bem falou o dirigente do MGM, destruir o casebre, limpar o terreno e só então erguer o prédio.

ANDERSON FERRARI, mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutorando em Educação na UNICAMP, é professor do Colégio de Aplicação João XIII da UFJF e participante do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana, da UNICAMP. Publicou: Contribuições teóricas para educação a partir do homoerotismo masculino. *In*: SANTOS, Rick, GARCIA, Wilton. *A escrita de Adé*: perspectivas teóricas dos estudos *gay*s e lésbic@s no Brasil (São Paulo: Xamã & NCC/SUNY, 2002); Diferença, igualdade e formação de identidade no contexto escolar. *Instrumento*: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 2, nº 1, EdUFJF, 2000; O "império" do livro didático no imaginário dos professores de história. *Instrumento*: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 3, nº 1, EdUFJF, 2001. Projeto atual de pesquisa no doutorado: Educação e movimentos *gay*s. *E-mail*: aferrari@artnet.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, Deborah P., (1996). O que é esta coisa chamada amor, identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, UFRGS, v. 21, nº 1 p. 71-96, jan.-jun.

FOUCAULT, Michel, (1988). *História da sexualidade I* : a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

FRY, P., MACRAE, Edward, (1985). *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

GIDDENS, Anthony, (1993). *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP.

GREEN, James Naylor, (2000). *Além do carnaval*: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora UNESP.

MACRAE, Edward, (1990). *A construção da igualdade*: identidade sexual e política no Brasil da abertura. Campinas: Editora da UNICAMP.

OLIVEIRA, Ivone M. de, (1994). *Preconceito e autoconceito*: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus.

SANTOS, Boaventura de Souza, (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social,* São Paulo, v. 5, nº 1- 2, p. 31-52.

_____, (1997). A queda do Ângelus Novus; para além da equação moderna entre raízes e opções. *Novos Estudos CEBRAP,* São Paulo, nº 47, p. 103-124.

_____, (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 26, nº 1, p. 13-32.

_____(org.), (2002). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. SENNETT, Richard, (1988). *O declínio do homem público*: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras.

ETNIA ÍNDIOS

MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL E A QUESTÃO EDUCATIVA
Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias

Rosa Helena Dias da Silva

Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas
Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999

SITUANDO A QUESTÃO[1]

Sabemos que, durante esses quinhentos anos de conquista e ocupação do território que hoje corresponde ao Brasil, os inúmeros povos que aqui viviam opuseram resistência à invasão. As estratégias de enfrentamento ou de relacionamento com o "estranho invasor"[2] foram as mais diversas, desde a resistência física até a diplomacia e a resistência cultural.

Não será possível analisar aqui os diferentes movimentos indígenas que se foram constituindo nestes cinco séculos para fazer frente aos diversos processos históricos em que estiveram envolvidos. Iremos ressaltar, neste trabalho, os movimentos dos povos indígenas nas últimas três décadas e questão educativa, no contexto do confronto de culturas e conflito de lógicas e interesses.

Sem dúvida, a educação, tanto para o projeto invasor, quanto para os povos invadidos, tem sido um aspecto fundamental a perpassar esse meio milênio. Basta lembrar o grande esforço educativo desenvolvido pelos jesuítas

1. Agradeço a fundamental contribuição de Egon DionísioHeck, indigenista e mestre em ciência política, em especial,por sua participação na elaboração dos itens referentes ao histórico dos movimentos indígenas no Brasil, dentro do período e recorte temático escolhido para este trabalho.
2. Expressão utilizada por Martins, 1993.

desde a chegada das caravelas portuguesas neste continente. Da parte dos povos nativos, estes procuraram manter seus processos educativos próprios de todas as formas. Mesmo nas fugas, refúgios ou na escravização, procuraram recriar espaços que possibilitassem construir e reconstruir sua história, seus valores e seus projetos de vida, educando as futuras gerações[3].

A EMERGÊNCIA DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS E SUAS ESTRATÉGIAS ORGANIZATIVAS

"Quem tem que resolver nossos problemas somos nós mesmos"

Essa expressão, repetida por lideranças indígenas em inúmeras ocasiões e circunstâncias, no início da década de 1970, é o símbolo dos novos movimentos indígenas emergentes no Brasil. Em nossa avaliação, é, ao mesmo tempo, resultado de três fatores.

Um primeiro, interno, dos povos indígenas que se encontravam, na sua quase totalidade, em uma situação extrema, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas; enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados.

Um segundo, externo, da sociedade majoritária, envolvente, onde começava a se articular um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que se havia implantado no país. Foi o momento em que emergiram novos movimentos e atores sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país.

Um terceiro, continental, e mais especificamente centro e sul-americano, onde se dava um embate muito forte entre os setores da sociedade em diversos países. Por um lado, buscava-se a implantação de novos modelos políticos e econômicos (a partir do paradigma socialista); por outro, explodia a reação violenta das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, instaurando a

3 . É expressivo o exemplo do povo guarani (que vivem no sul do Brasil e parte da Argentina, Paraguai e Bolívia) particularmente os mbya, que, contando quase quinhentos anos de contato e confronto com o projeto colonizador, conseguiu resistir ao impacto destruidor e dominador construindo e adequando suas estratégias de resistência cultural. Por isso, até hoje, eles vêem com muita desconfiança todos os processos educativos dos "brancos" e procuram manter-se afastados das escolas e até mesmo da língua do invasor. Na sua leitura, a "língua" é um dos canais por onde penetra a dominação do "branco"; por isso, a maioria das mulheres e crianças evita aprender português.

repressão, perseguição, tortura e violência institucionalizada. Nesse contexto, criam-se canais de intercâmbio e articulação, que se vão consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social. Para os povos indígenas, um marco foi o "Parlamento Índio-Americano do Cone Sul",[4] realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974. É a primeira vez que lideranças indígenas do país participam de eventos internacionais dessa natureza.

É nesse contexto que vão surgindo movimentos indígenas em praticamente todas as regiões do país, na década de 1970. Vale destacar alguns fatores que julgo fundamentais nesse processo:

• *A terra* como o grande elemento mobilizador e aglutinador das lutas e dos movimentos dos povos indígenas. Basta lembrar que, apesar de o Estatuto do Índio dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas dezembro de 1978, até aquela data menos de 20% das terras estavam demarcadas. Além disso, os povos indígenas do nordeste eram considerados extintos, e vários outros eram transferidos de uma região para outra, liberando as terras para a implantação de grandes projetos rodoviários, pecuários, hidroelétricos, dentre outros. Portanto, a tomada de consciência de que a terra era o elemento básico para garantir sua sobrevivência gerou a base dessas lutas e mobilizações.

• *As assembléias indígenas*, reunindo diferentes povos, como um dos mecanismos mais eficazes para ampliar a solidariedade interétnica e solidificar os movimentos e organizações indígenas. A partir da primeira Assembléia Indígena, realizada em Diamantino/MT, em abril de 1974, até o final da década de 1990, realizaram-se, nas diferentes regiões do país, dezenas de assembléias, com suas formas, mecanismos e características próprias[5].

4 "Os organizadores tiveram a intenção de propiciar um intercâmbio das experiências e lutas indígenas dos diversos países, para que estes possam tomar suas decisões, traçar suas estratégias e romper com o etnocentrismo, o racismo e todas as formas de repressão à união e organização indígena" (OPAN, 1974, p. 5).

5. Em Roraima, desde os inícios dos anos 1970, os índios reúnem-se anualmente nas "assembléias de tuxawas". Tais eventos continuam a acontecer até hoje, com participação ampla das diversas lideranças — tanto tradicionais como novas —, como é o caso dos agentes indígenas de saúde, dos professores indígenas e do movimento de mulheres. Nos últimos anos têm reunido em torno de quinhentos participantes. Em âmbito nacional, houve uma experiência de representação política dos povos indígenas: em 1980 foi criada a UNI (União das Nações Indígenas), que durou dez anos.

• *A criação de entidades de apoio* à causa indígena, na sociedade civil, que desencadearam um processo de reflexão crítica sobre o processo colonialista de quinhentos anos, visando a apoiar diretamente esses povos em suas lutas. Tal fato foi fundamental para colocar a questão indígena como uma questão nacional e, desta forma, recolocá-la na pauta das grandes questões — nacionais e internacionais.[6]

• *A construção de alianças:* o projeto indígena e o projeto para o Brasil. As falas e presenças indígenas em movimentos populares, sindicais e acadêmicos passaram a ser cada vez mais freqüentes. Quando o líder Álvaro Tucano, da região do Alto Rio Negro/AM, e na época coordenador da UNI (União da Nações Indígenas), falava em um Congresso Nacional da CUT, na década de 1980, falava não apenas dos direitos indígenas mas, principalmente, da necessidade de terem o apoio de todos os trabalhadores para a garantia da vida e dos direitos. Lembrava ainda que, da mesma forma, eles estavam apoiando as lutas e reivindicações dos trabalhadores para construir um país com menos miséria e fome.[7] A construção de alianças, não apenas com os outros povos indígenas, mas com todos os setores populares, tem sido um dos fatores que têm marcado e dado visibilidade e consistência aos movimentos e projetos indígenas.

OS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS: CARACTERIZAÇÃO, PRINCIPAIS PROPOSTAS E DESAFIOS

Os movimentos indígenas surgidos a partir das assembléias indígenas, dos encontros, cursos, visitas e das lutas pelos direitos, especialmente à terra, foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas. Assim, ao longo dessas últimas três décadas, foram se constituindo inúmeras organizações indígenas, seja por regiões, povos, aldeias ou rios. Conforme Grupioni (1999, p. 5),

6 Das dezenas de entidades indigenistas surgidas, podemos destacar as de maior abrangência: a OPAN (Operação Anchieta, 1969); o CIMI (Conselho Indigenista Missionário, 1972) e, já no final da década, a ANAÍ (Associação Nacional do Índio, 1977), a CPI (Comissão Pró-Índio, 1978) e o CTI (Centro de Trabalho Indigenista, 1979).

7 Essa busca de articulação resultou em um processo recíproco de presenças e intercâmbios em diversos momentos e eventos do movimento popular mais amplo, como foi o caso da participação de um dirigente nacional da CUT, no ano de 1986, no Curso de Formação de Lideranças Indígenas da Região Norte, realizado em Itacoatiara/AM.

> se algumas organizações têm visibilidade regional e mesmo nacional, contando com sedes próprias em centros urbanos, infra-estrutura e cobertura da mídia, a grande maioria está circunscrita a contextos locais. Algumas possuem registro em cartório, CGC, conta bancária, endereço fixo e projetos financiados; outras, ainda, não alcançam tal grau de institucionalização: constituem uma referência para as comunidades indígenas que nela depositam alguma expectativa de diálogo com segmentos da sociedade envolvente, notadamente com órgãos de governo. Estas não têm sede, estatuto, nem conta em banco, embora tenham presidente e vice-presidentes escolhidos ou eleitos por seus parentes para representá-los perante o mundo de fora da aldeia. [...] Algumas organizações surgiram para buscar alternativas à insuficiência dos serviços assistenciais prestados pelo Estado ou visando à construção de alternativas econômicas para suas comunidades, enquanto outras tiveram origem no órgão indigenista e recebem apoio de outros órgãos governamentais, inclusive governos estaduais e municipais. No conjunto, constituem algo de novo no cenário indígena e indigenista do país e reforçam, de forma positiva, a própria diversidade indígena no Brasil contemporâneo.

Para melhor compreensão da diversidade de organizações dos movimentos indígenas, vamos nos reportar a uma tipificação feita por Azevedo e Ortolam (1993): 1) por povo, por exemplo, o CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente, do estado de Tocantins; 2) por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié), o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo; 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani); 4) articulação de organizações, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e 5) em âmbito nacional, o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil) e o GRUMIM (Grupo de Mulheres e Educação Indígena).

No que compete ao presente texto, gostaria de destacar a importante contribuição dos movimentos e organizações dos professores indígenas nas várias regiões do país. Na Amazônia, iremos ver, com maior destaque, a trajetória da COPIAR, que há 11 anos se reúne anualmente em um grande

encontro que tem contado com a participação média de oitenta professores indígenas, representando em geral 18 povos distintos.[8]

Por se tratar de um processo muito dinâmico e diversificado, as informações e dados rapidamente se desatualizam e são muitas vezes de difícil delimitação. Porém, é importante ressaltar que, com certa segurança, podemos afirmar que existem hoje mais de 150 organizações indígenas, com maior ou menor amplitude e solidez.[9] Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam.

A heterogeneidade foi a marca da década de 1980 e a característica dos movimentos indígenas ao irem se estruturando, organizando, articulando nas mais variadas formas. As bandeiras mais importantes continuaram sendo a luta pela terra e pelo reconhecimento de fato de suas sociedades e formas de vida, e a construção de relações de autonomia ante o Estado.[10]

Visto de outro ângulo, como nos aponta o documento final do Encontro Continental dos Povos Indígenas, realizado em Quito, no ano de 1990, no contexto do Movimento de Resistência Negra, Indígena e Popular, há também uma pertinente preocupação com a questão de uma identidade unitária, no sentido de que, conforme palavras dos próprios participantes, "hemos logrado por fin contactarnos entre todos y tomar conciencia de nuestra indianidad comúm. Pese a nuestra gran diversidad socio-económica, política y cultural, nos sentimos como um sólo puño y buscamos la forma de ponernos de acuerdo" (Encontro Continental dos Povos Indígenas, 1990). Com bastante clareza, o texto do referido Encontro Continental expressa e problematiza a temática da diversidade interna do movimento ao colocar que

8 Entre 10 e 15 de agosto de 1999, ocorreu, na cidade de Manaus, o XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, com o tema central "A educação indígena na trilha do futuro: o Brasil que a gente quer são outros 500". Reuniu 158 professores e lideranças indígenas, de 36 diferentes povos. No referido evento, tomaram a decisão de transformar a COPIAR em uma coordenação, sendo que a sigla passa agora a ser COPIAM (Coordenação dos Professores Indígenas da Amazônia).

9 O CIMI, em 1995, divulgou uma relação com 112 organizações indígenas. Na atualização realizada em 1998 constavam mais de 130 organizações. Já uma listagem do ISA (Instituto Socioambiental) apresenta 71 organizações registradas em cartório (conforme Ricardo, 1995). Recente publicação do INEP/MEC e MaRI/USP, de Grupioni (1999), intitulada Diretório de associações e organizações indígenas no Brasil, reúne 293 referências de associações e organizações indígenas no Brasil.

10 Uma das vitórias mais marcantes dos movimentos indígenas foi o reconhecimento de seus direitos na Constituição de 1988.

> evidentemente, no tenemos, como movimento político, uma posición unánime: algunos de nuestros dirigentes buscan reconstruír las civilizaciones índias del pasado; otros consideran crucial mantener al movimiento indígena dentro de su posición de "classe", en alianza táctica com otras organizaciones laborales; no son pocos los que consideran más viable el mejoramiento de las relaciones con los atuales estados; finalmente, hay quienes buscan nuevas opciones, más abiertas y creativas, que permitan encajar la demanda india dentro de procesos actuales de construcción nacional, en base a las experiências ya vividas, tanto americanas como mundiales, de acuerdo con las exigencias políticas del momento actual. (*idem*)

AUTONOMIA E CIDADANIA INDÍGENA: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

Já destacamos que os movimentos indígenas emergentes na década de 1970 nasceram a partir de lutas concretas pela vida e pela sobrevivência. Também vimos que o contexto da sociedade que os envolvia não lhes possibilitava visualizar perspectivas para seus projetos de futuro, uma vez que trabalhava na linha da integração e homogeinização.[11] O projeto e a lógica capitalista neoliberal, acirradamente competitiva e globalizante, deixava entrever poucas chances para a grande diversidade sociocultural dos povos indígenas. Apesar da perspectiva de mudanças de rumo, preconizada na Constituição de 1988, na prática, porém, o projeto continua o mesmo. O que mudou foi a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas. A superação da tutela — na legislação — não significou, infelizmente, mudanças efetivas nas relações do Estado nacional e suas agências. É preciso, pois, avançar na direção da construção de mecanismos e canais de diálogo igualitário, de participação e decisão indígena em tudo que lhe diz respeito, na transparência e justiça com relação aos recursos e projetos, enfim, em uma relação intercultural de respeito, autonomia e diplomacia. Prevalecem as velhas e viciadas práticas paternalistas (ou assistencialistas), dominadoras e discriminadoras da vida e das culturas indígenas. Lamentavelmente, são raras as exceções em que tenham havido avanços significativos na construção de novas relações.

11. Um exemplo expressivo desta perspectiva foi o chamado Projeto de Emancipação, gestado em 1976 pelo ministro do Interior Rangel Reis e definitivamente rejeitado pelos índios e a sociedade civil em 1978.

Em síntese, os direitos conquistados são o resultado de muita luta e, para garanti-los, será preciso um constante exercício da cidadania. Isto significa, dentre outras questões, fortalecer seus mecanismos próprios, enquanto povos diferenciados e, ao mesmo tempo, construir relações de aliança e intercâmbio com setores da sociedade e do Estado. Este processo é extremamente difícil, principalmente dentro do projeto de globalização, de um mercado cada vez mais competitivo e excludente, da imposição de um individualismo absolutizado, do legalismo, da burocratização, do sectarismo e da discriminação. Diante disso, o exercício da cidadania indígena — coletiva e solidária — parece apenas uma utopia. Porém, quando visto dentro do conjunto das lutas sociais e da busca de construção de um novo modelo e projeto para o país, parece ser inspirador e mobilizador.[12]

Como procuramos explicitar até aqui, a questão indígena não está desvinculada das questões globais do país; ao contrário, é parte destas. É nesse sentido que se vincula a questão étnica à discussão nacional.[13] Segundo Polanco (1985),

> os sistemas étnicos são conformações sociais submetidas ao processo histórico, cujas bases socioculturais, condições de reprodução e formas de vinculação política sofrem constantes modificações; estes três planos relacionados e em permanente transformação são ponto de partida fundamental para a compreensão da problemática étnica e, ao mesmo tempo, para avaliar a força histórica que contém.

Segundo Barth (1976), "grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem". Carneiro da Cunha (1995, p. 131-132) nos fala sobre essa complexa delimitação/relação entre partes/totalidades:

> As culturas são sistemas cujas partes independentes são determinadas pelo todo que as organiza.

12. Em termos do continente, temos o recente exemplo de Chiapas, no México, onde um movimento emergido entre os povos indígenas oprimidos está-se consolidando como uma ampla plataforma de mudanças nos rumos do país.
13. Alain Touraine (1995), chama a atenção para a questão de que "a idéia de nação está sendo substituída por formas de associação que têm como base a religião e a etnia. [...] Atualmente, a resistência à abertura internacional dos mercados é imposta pela noção de comunidade, ou seja, pela identidade cultural de uma população definida por sua natureza social comum: língua, etnia, sexo ou idade. [...] A própria idéia nacional mudou de sentido. Para os herdeiros de Rousseau, ela designava a criação de uma coletividade de cidadãos livres; hoje, na esteira do pensamento alemão, ela designa o vínculo representado por uma comunidade cultural ou histórica".

> Se elas passam a ser usadas, por sua vez, como signos em um sistema multiétnico, elas, além de serem totalidades, se tornam também partes de um novo, de um meta-sistema, que passa a organizá-las e a conferir-lhes portanto suas posições e significados. [...] A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional.

Tal constatação remete-nos a outra discussão de caráter fundamental: a cidadania indígena. Fazemos uso aqui da expressão "cidadania indígena" interessados em buscar uma compreensão e leitura crítica da atuação dos povos indígenas no âmbito da sociedade civil e na sua relação com o Estado.

Procurando levantar algumas questões neste intrincado debate, trazemos aqui o caso dos macuxi e wapixana, em Roraima. Esses povos estão reconquistando seu território tradicional, exigindo a demarcação de terra contínua da área indígena Raposa-Serra do Sol. Contra as violências contínuas, os índios têm respondido com inúmeras tentativas de exigir, do Poder Executivo, o cumprimento da Constituição e, do Poder Judiciário, justiça. Diante da imobilidade, omissão ou parcialidade de um e outro, os índios vêm buscando afirmar seus direitos, mesmo por meio de atitudes mais radicais, como, por exemplo, as ações já realizadas de derrubada de rede de energia elétrica e interdição de pontes.

Por meio de suas organizações locais, regionais e estaduais — dentre eles o CIR (Conselho Indígena de Roraima) —, têm-se manifestado, seguidamente, denunciando as violências, exigindo providências e coordenando esforços para a resolução dos problemas, como a proposta, já realizada, de um encontro entre políticos locais e lideranças indígenas em Normandia/RR (município criado em terras indígenas). Assim, entendem que sua cidadania passa, fundamentalmente, pela garantia de seus territórios e o respeito ao seu modo diferenciado de viver e se organizar (conforme garante o artigo 231 da Constituição).

Na expressão de Azevedo e Ortolam (1992, p. 7), assim

> as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena.

Viveiros de Castro, em seu instigante texto "Autodeterminação indígena como valor" (1983, p. 238), observa que "não pode haver autodeterminação sem alguma forma de representação políticados índios a nível local e nacional, isto é, sem que a política indígena não busque influenciar a política indigenista através de canais propriamente políticos".

Azevedo e Ortolam (1992, p. 7) lembram-nos também que "o movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução dos problemas causados pelo contato com a sociedade não-índia, sempre existiu, embora sob diferentes formas".

Na análise de Bonin (1997), "o movimento indígena nasce como espaço de rearticulação da resistência para fortalecer o poder de reação". Lembrando a realização das primeiras assembléias indígenas, na década de 1970, afirma que "esse processo permite o reencontro entre índios de um mesmo povo fragmentado em aldeias distantes, o reencontro de povos tradicionalmente aliados, e o encontro em um mesmo espaço de povos tradicionalmente inimigos" (*idem*).

Conforme observa Carneiro da Cunha (1995, p. 131), "desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar".

A QUESTÃO EDUCATIVA

Conforme Meliá (1979, p. 9), "pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação". Esse tipo de preconceito tem gerado, desde os primeiros tempos coloniais, a idéia de que é necessário "fazer a educação do índio". É com essa perspectiva que, historicamente, têm-se implantado os projetos escolares para as populações indígenas.

Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação.

Ferreira, em sua dissertação sobre a "conquista da escrita" pelos povos indígenas, propõe uma divisão da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases distintas.

> A primeira situa-se à época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal. (Ferreira, 1992).

Segundo essa autora, partindo de um foco de elaboração europeu, o objetivo da primeira fase era, assim, a negação da diversidade dos índios ou, em outros termos, o total aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

A segunda fase é marcada pela tentativa do Estado de reformulação da política indigenista, orientada agora pelos ideais positivistas do começo do século. Entra em cena a preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no país. Com a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1967, houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngüe como forma de "respeitar os valores tribais". Em 1973, o Estatuto do Índio — Lei 6001/73 tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas.

Na avaliação de diversos autores, porém, há consenso quanto à inadequação dos programas educacionais empreendidos na época pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas. Destacamos a crítica de Santos (1975), ao se referir à política de ensino levada a cabo pelas escolas da FUNAI entre o povo kaingang, xokleng, guarani e xetá, no sul do país, como "coerente com os interesses da classe dominante". Segundo este autor, a própria política indigenista oficial é a responsável pelos fracassos dos processos de educação escolar vigentes nessas áreas. As escolas, as quais seguiam o padrão das escolas rurais brasileiras, eram desconectadas da realidade indígena.

A terceira fase indicada por Ferreira (1992) caracteriza-se, então, pela formação de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de entidades de apoio à causa indígena. Estas surgiram no final dos anos 1970, período da ditadura militar. O que caracteriza as ações empreendidas neste

período por entidades de apoio (Comissão Pró-Índio de São Paulo — CPI/SP; Comissão PróÍndio do Acre — CPI/ACRE; Centro Ecumênico de Documentação e Informação — CEDI [14]; Associação Nacional de Apoio ao Índio — ANAÍ; Conselho Indigenista Missionário — CIMI; e Operação Anchieta — OPAN [15]) é o compromisso com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações indígenas uma educação formal compatível com seus projetos de autodeterminação. Várias universidades (USP, UNICAMP, UFRJ) passaram também a contribuir com assessorias especializadas.

Data desta época também, como já vimos, a realização de assembléias indígenas em todo o país, que propiciaram a articulação de lideranças indígenas até então isoladas entre si, e do quadro político mais amplo. A discussão sobre educação escolar indígena apareceu freqüentemente nessas reuniões, como a Assembléia realizada em 1981, no Alto Purus/AM, contando com a participação dos povos apurinã, kaxinauá, jarawara, jamamadi, kulina, macuxi e wapixana. Nessa ocasião, os índios reclamaram da falta de escola para alfabetizar seus filhos. Deixaram claro, porém, que não queriam uma escola "como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia; essa escola deve ter professores indígenas e ficar dentro das malocas" (Jornal Porantim, 1981).

Finalmente, é na quarta fase dessa divisão histórica, referente ao protagonismo e autogestão indígena, que se localizam o debate e as experiências dos movimentos indígenas na criação de escolas próprias.

Assim, o que define e delimita essa nova fase histórica é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a "educação escolar para índio" em "educação escolar do índio".[16] É, nesse sentido, um tema novo na história da educação escolar no Brasil. Como analisou Lopes da Silva (1995),

14. Atualmente Instituto Socioambiental (ISA).
15. Atualmente Operação Amazônia Nativa (OPAN).
16 Para ilustrar a complexidade envolvida nessa "passagem" — de escolas para os índios para escolas indígenas — chamamos a atenção para as marcas históricas deixadas, como é o caso dos nomes das escolas. No levantamento feito pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) em 1997, pode-se contabilizar que, das 445 escolas indígenas do Amazonas, apenas 15,7% (equivalendo a setenta escolas) possuem nome indígena. Das demais escolas (375), 84,3% do total têm nomes ligados ao processo de colonização: ...

nas aldeias e nas área indígenas, é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. Processo intenso, rápido, política e criativamente inovador, transformou a escola indígena característica dos anos anteriores — definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios — em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de um lugar em um mundo globalizado. Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado.

LEGISLAÇÃO INDIGENISTA: RELAÇÕES ENTRE POVOS INDÍGENAS, ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

Para compreender melhor essa complexa problemática, é preciso inseri-la na história das relações políticas que se estabeleceram entre o Estado nacionale os povos originários do continente, contexto no qual se localiza a discussão sobre o papel, dever e responsabilidades do Estado quanto aos povos indígenas, interessando, nesse caso, em particular, o direito à educação escolar.

Como se sabe, a "problemática indígena"[17] inicia-se com a chegada dos portugueses. O Estado brasileiro foi-se formando sobre as terras e domínios de inúmeros povos que ocupavam o território continental onde, inicialmente, aportaram portugueses e, posteriormente, franceses, ingleses, holandeses e, sob cativeiro, membros de nações originárias do continente africano.

Ao olharmos o processo de consolidação do Estado brasileiro ao longo dos períodos colonial, imperial e republicano, pode-se afirmar que a presença dos povos genericamente denominados de indígenas sempre constituiu preocupação para as forças colonizadoras.

... 68,8% ganharam nomes ligados ao cristianismo (em especial, nomes de santos); 22,4% têm seus nomes inspirados na "história oficial", dos heróis nacionais, incluindo aí de D. Pedro I e II à Marechal Rondon; de Duque Estrada à Amazonino Mendes. Os 8,8% restantes incluem idéias e valores externos, como "Príncipe Encantado", "Novo Sonho", "Novo Horizonte".

17. O termo "problemática indígena" refere-se aqui às questões históricas e atuais advindas do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

> Como uma das formas de viabilizar a dominação do território, prevaleceu entre as forças colonizadoras a idéia de que os ocupantes originários do território invadido não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes, mas como aglomerados de indivíduos sem organização sociocultural. Esta concepção ensejou a criação de mecanismos que tornassem estes indivíduos partes integrantes do corpo social dominante. (Guimarães, 1996)

Dentre esses mecanismos, destacam-se os projetos de escolarização que podemos denominar "escolas para índios". É, então, nesse contexto histórico que se coloca a trajetória da luta dos movimentos indígenas por uma educação escolar que atenda a seus interesses e necessidades.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da integração. Uma estratégia jurídica utilizada foi a limitação da capacidade civil dos índios: política e juridicamente, a "relativa incapacidade" como meio para a incorporação foi a concepção mantida no período republicano, mediante o disposto no art. 6º III e parágrafo único da Lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que dispõe sobre o Código Civil.

O que podemos desde logo perceber é que não havia interesse em viabilizar o respeito e a convivência com grupos distintos em sua organização social, econômica e cultural. As forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma "adaptação à civilização do país", concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art. 5º XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º XVII-o) e denominada como "incorporação".

Guimarães (1996) nos lembra que, historicamente, "a capacidade civil das pessoas está relacionada a sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das relações econômicas da comunidade brasileira". Dessa forma, conforme disposto no Código Civil, entendeu-se que os índios: "1º) tinham que participar da comunhão nacional para que as riquezas existentes nas suas terras fossem trazidas ao mercado; 2º) não tinham conhecimento e compreensão do funcionamento da 'civilização do país' e que se fossem considerados com capacidade total, seriam prejudicados econômica e/ ou moralmente" (*idem*, *loc. cit.*).

Como se sabe, às forças dominantes da sociedade nacional interessava que a utilização das riquezas existentes nas terras indígenas ocorresse conforme a ótica do sistema econômico predominante na comunidade brasileira.

Atualmente, a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado. Agora, cabe ao Estado e aos cidadãos compreenderem e conhecerem os valores das comunidades indígenas. O esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas agora é da sociedade brasileira.[18]

Escolhi uma citação de Lopes da Silva e Grupioni (1995, p. 16) que sintetiza aquilo que esses autores chamaram de

> desafios políticos e sociais do século XXI: por mais homogeneizadora que se pretenda a ação do Estado, concebido a partir da Revolução Francesa como modelo capaz de garantir a igualdade dos cidadãos perante a lei, as associações e motivações étnicas, intermediárias entre o indivíduo e o Estado, persistem, ao lado da consciência crescente da ineficiência do Estado para, na prática, garantir a igualdade juridicamente afirmada (Maybury-Lewis, 1983). Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão, com certeza, a redefinição da idéia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença.

Também Oliveira (1994, p. 13) nos fala sobre essa questão:

> A desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante, conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a

18 Há, nesse sentido, uma inversão necessária: antes eram os índios que tinham como prerrogativa conhecer a sociedade envolvente, para "adaptar-se", "incorporar-se", "integrar-se". Na perspectiva do respeito à diversidade étnica, da qual decorre a autonomia, é à sociedade não-índia que se coloca agora a necessidade de conhecer as sociedades indígenas.

> universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

MOVIMENTO INDÍGENA: A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES

Fazendo um balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil, Lopes da Silva (1995, p. 5) explicita que

> se, de um lado, os últimos vinte e poucos anos foram marcados por problemas e ameaças crescentes à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil — o que nos enche de tristeza e indignação —, de outro, estes foram nos de organização e fortalecimento do movimento indígena, de avanços na Legislação Indigenista e de envolvimento positivo de setores não-índios da sociedade civil na questão indígena.

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre pertence ao contexto e conjuntura histórico-política tão bem sintetizado por Silva, na citação acima. Articulado principalmente por meio de seus encontros anuais, surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores indígenas dessas regiões e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando a garantir que a cultura e os conhecimentos próprios sejam respeitados e valorizados.

Nesse sentido, o movimento vê a educação e a escola como algo que pode colaborar na construção mais ampla do seu projeto de autonomia. Conforme Castoriadis (1992, p. 148), "a educação (que vai do nascimento à morte) é uma dimensão central de toda política de autonomia". A escola pode transformar-se em um lugar onde se cria e recria a própria cultura e se confronta com o novo, que advém das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não-índia), seja nos contatos interétnicos.

Dentre os vários trabalhos que têm recentemente enfocado a temática da educação escolar indígena,[19] com ênfase na autonomia e protagonismo indígena, destacamos dois onde a participação definidora do movimento indígena é explicitada. Ferreira (1992), em sua dissertação Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação

19 Para um contato com a síntese das dissertações e teses sobre o assunto, ler Capacla, 1995.

escolar no Brasil, demonstra que a escola é um dos instrumentos de contato que é apropriado pelos índios, que a utilizam como estratégia de construção política de suas identidades atuais.

Já Leite (1994), em sua dissertação *Educação indígena ticuna: livro didático e identidade étnica*, analisa que o processo vivido pelo povo ticuna para a formação de um sujeito político coletivo reforçou a ressignificação da escola que já vinha sendo vivenciada por eles, ao se apropriarem, autonomamente, desses espaços formais, inclusive transformando seu caráter integracionista anterior em uma possibilidade de reconstrução da identidade, na complexa situação de contato.

Destaca-se, nesses processos, o papel dos professores indígenas enquanto novos atores sociais. Conforme Monserrat (1993, p. 9),

> professor indígena é categoria em estruturação na sociedade atual, a partir de variadas experiências, necessidades e expectativas tanto das sociedades indígenas em contato permanente (ou freqüente) com a sociedade majoritária, como dos grupos e entidades de apoio envolvidos em ações de educação escolarizada (para) indígena.

Acrescentaríamos que, além de categoria teórica, a qual figura já oficialmente em recentes documentos, com ênfase ao "Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena", do MEC (1994), "professor indígena" é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

Na opinião de Silva e Azevedo (1995, p. 158),

> a expressão "professor indígena", no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.

CARÁTER PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir da análise e crítica da história da educação escolar indígena na região, vivenciada por eles em um passado muito próximo, articula o sonho (dos ideais) com a realidade possível, mostrando que olha o futuro a partir de uma perspectiva viável, assumindo uma postura ativa, no presente. Dessa forma, o ideal, como meta ou mesmo utopia, e o real, como desafio, se contrapõem, na dinâmica de comparação e confronto constante entre a teoria pensada e elaborada e a prática vivida.

Seus momentos principais, os encontros, têm servido para realimentar o ânimo dos professores indígenas, fortalecendo as esperanças comuns. Estes têm sido encarados como oportunidades de grande significado, vividos como uma espécie de solenidade ou rito, onde se celebram ideais comuns, como um despertar de possibilidades, visualizadas conjuntamente, por meio da crítica à realidade e o exemplo concreto das experiências em curso. Entendemos que os rituais "educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam" (Meliá, 1979, p. 22) e é nesse sentido que usamos a comparação acima. Os próprios professores propõem essa questão ao dizer: "Os encontros são marcados pelo entusiasmo e alegria característicos dos momentos de festas e pela busca de novas idéias, a partir da troca de experiências, dos relatos e discussões em torno da vida cotidiana dos diferentes povos e de como a escola se insere neste contexto" (COPIAR, 1993, p. 1).

Quanto aos desdobramentos externos, percebe-se que "os professores iniciaram também sua luta para conquistar espaços politicamente importantes e tornar seu movimento conhecido, levando a público seus posicionamentos" (*idem*, *loc. cit*.).Elaboraram, em quase todos os encontros, documentos em que se manifestam sobre as questões relevantes de cada momento.[20] Após o II Encontro, em 1989, escolheram uma comissão, que foi a Brasília entregar pessoalmente a deputados e senadores suas reivindicações para a LDB, em tramitação na época.

20. Olhando os documentos da ótica da produção e análise do discurso, poderíamos localizá-los como "discurso para branco" ou "discurso ação" (conforme Gallois, 1994). São discursos políticos que denotam sempre uma posição de confronto. Neles, os argumentos são construídos para orientar, controlar ou modificar o rumo das relações interétnicas.

Uma das forças desse movimento é a avaliação que fazem de que, ainda que ante uma situação não ideal, repleta de problemas e contradições, é possível agir, nem que seja, como dizem, realizando trabalhos "paralelos" ou mesmo "clandestinos". O termo paralelo é usado no sentido de que, mesmo não abandonando totalmente o modelo de escola de nossa sociedade, introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas. São considerados trabalhos clandestinos aqueles que são realizados sem o reconhecimento oficial. Bertrand, em seu texto "O homem clivado: a crença e o imaginário" (1989) afirma que "a força de atração dos ideais é muito freqüentemente superior a dos interesses, já que suscitam o desejo inconsciente de total auto-realização".

Por outro lado, os encontros têm possibilitado aos professores indígenas a aquisição de instrumental de discussão que lhes permite um nível de diálogo e relacionamento mais equilibrado ante os demais setores da sociedade civil e do Estado.

Podemos verificar um exemplo concreto desse aprendizado político-pedagógico no relatório apresentado pelo prof. Sebastião Duarte, do povo tucano, ao VII Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1994), sobre sua participação no Comitê Assessor do MEC:

> Foi pela primeira vez que participei deste tipo de encontro tão delicado, onde se trata a questão da política da Educação Escolar Indígena a nível nacional. [...] Não foi estranho, porque já estive participando dos seis Encontros da COPIAR, nos quais discutimos bastante, demonstrando os nossos pareceres para as escolas indígenas. Inclusive fui eu e o José França Makuxi, de Roraima, que em 1988 levamos para o Congresso Nacional, as propostas dos professores do Amazonas e Roraima para LDB.

Também o prof. Enilton André, do povo wapixana, representante da região de Roraima na Co-missão dos Professores Indígenas, por ocasião da reunião preparatória do X Encontro dos Professores Indígenas da Amazonas, Roraima e Acre (1997), avaliou esse aspecto pedagógico e inovador do próprio movimento:

> Nosso movimento cresce a cada ano, trazendo novidades. Estamos tomando base para assumir o espaço pelo qual estamos brigando. Por exemplo, o Gersem, que é uma liderança do movimento dos professores, foi — durante muitos anos — da COPIAR e agora assume a Secretaria de Educação de São Gabriel. O Orlando, também um professor indígena do

> movimento, que é eleito vice-prefeito de um município em Roraima; e assim outros companheiros... A COPIAR ganha muito com isso, e ficamos muito contentes quando se assume fazer um trabalho diferente do dos brancos. A preocupação nossa é de ser um conselho de compromisso; levar um trabalho responsável. Isso dá base para os companheiros novatos, que vão entrando na luta. Estamos criando novidades para o movimento. O movimento — e seus encontros — é uma escola onde professores e alunos são a mesma pessoa. (COPIAR, 1997)

Verifica-se a apreensão e a apropriação de conceitos formulados "de fora", por exemplo, os da antropologia — como cultura e etnia —, passando a incorporá-los em sua linguagem e usando-os a seu favor. Vejamos o exemplo da categoria "índio". Sabemos que essa é uma criação de nossa sociedade e que o "ser índio" significa reconhecer sua diferença em relação ao não-índio. Possui também o significado da descoberta da semelhança que une cada grupo a todos os demais grupos indígenas, e que consiste na distância que os separa da sociedade majoritária. "Na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria 'índio' nesses dois sentidos, estão no caminho de construir uma nova identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica [...] emergindo como ator político coletivo" (Durham, 1983, p. 15).

EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Um dos pressupostos básicos deste trabalho —o direito à diferença — é tema que tem merecido constantes reflexões de nossa parte, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam [21] Uma primeira diz respeito à forma como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão de qual o lugar que reserva para eles. Oliveira (1993, p. 5) nos fala sobre isso, ao identificar que

> há um uso muito difuso e generalizado do termo índio, materializado nas definições do dicionário, expresso na fala cotidiana, no imaginário popular, na literatura e nas falas eruditas, enraizando-se inclusive no pensamento científico. Nesses domínios, índio corresponde sempre a alguém

21. Esclareço que entendo o "direito à diferença" "acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade", conforme Carneiro da Cunha, 1995, p. 135.

> com características radicalmente distintas daquelas com que o brasileiro costuma se fazer representar.[...] Os elementos fixos que compõem tal representação propiciam tanto a articulação de um discurso romântico, onde a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto na visão do selvagem, cruel e repulsivo.

Continuando sua análise, assinala-nos outra perspectiva de relações, ao colocar que "melhor seria pensá-los como povos indígenas, como objetos de direitos e como sujeitos políticos coletivos, distanciando-se do mito da primitividade e das improcedentes cobranças que o senso comum instiga a cada momento" (*idem*, *loc. cit.*).

Carneiro da Cunha (1995, p. 135) nos mostra como, historicamente, a noção de direito à igualdade foi utilizada para justificar a homogeneização/ dominação cultural. Vejamos:

> Os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (na sua versão atual) 21 Esclareço que entendo o "direito à diferença" "acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade", conforme Carneiro da Cunha, 1995, p. 135. baseiam-se numa revisão, operada nos anos 70 e sobretudo 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no "direito à igualdade". Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal, e respondia a situações do tipo "apartheid" foi, largamente, entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação. [...] O anti-racismo liberal, como tão bem analisou Sartre (na sua reflexão sobre a questão judia), só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. [...] Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral.

Oliveira (1988, p. 10), ao identificar nas relações entre Estado e povos indígenas um "colonialismo interno", sugere que seja substituído por uma "diplomacia interna". Para David Price (*apud* Heck, 1994, p. 26),

> quem estranhar a palavra "diplomática" terá que admitir o seu próprio preconceito: que o índio é tão inferior que relações com ele não merecem o rótulo de "diplomáticas". Costumamos manter relações diplomáticas com Estados. Precisamos nos dar conta que o Estado é só uma entre as

> várias formas de organização social, e fica claro que sociedades em contato devem manter relações diplomáticas, quaisquer que sejam suas formas de organização. O bom diplomata tem que saber alguma coisa sobre o país onde trabalha. Deve entender a política interna, os interesses econômicos, a etiqueta. Infelizmente, no indigenismo, a tendência é de se elaborar uma "política externa" sem saber nada das sociedades com que se trata. Nem se diferencia entre as várias sociedades; a mesma política indigenista aplica-se aos kadiwéu, aos marubo e aos fulniô. É como se aplicasse a mesma política externa à China, à Guatemala e à África do Sul. [...] Nós indigenistas teremos que ser embaixadores em culturas estrangeiras, e não representantes de um exército vitorioso.

Nas palavras de Carneiro da Cunha (1995, p.140), "as 'culturas' constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é ao mesmo tempo social e natural. [...] As culturas são entidades vivas, em fluxo".

Neste enfoque, a cultura é entendida como processo essencialmente dinâmico, sendo permanentemente reelaborada pelo grupo, enquanto sujeito coletivo. É, neste sentido, resultado e criação. Sintetizando,

> há dois modos básicos de se entender a noção de cultura e de identidade. O primeiro, a que poderíamos chamar, por simples conveniência, de "platônico", percebe a identidade e a cultura como "coisas". A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser "idêntico" a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições etc. previamente dados. Como alternativa a essa perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. (*idem, loc. cit.*)

Conforme reflexão da autora, a cultura não seria um conjunto de traços dados "e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes". Lembra-nos ainda que os embates geralmente são travados em torno da identidade indígena. Nesses casos, o modelo "platônico" da identidade é invocado por ambos os lados — tanto das forças contrárias (os inimigos), como "por parte dos próprios índios, forçados a corresponderem aos estereótipos que se têm deles". Outro expediente utilizado contra os povos indígenas é a negação de suas identidades. Nesta ótica, "se não há índios, tampouco há direitos" (*idem*, p. 129-131, 134).

Trazendo esse debate para a área da educação, dentre as tendências que polarizam o pensamento educacional na América Latina e Caribe, Ianni (1994) destaca três orientações principais, ligadas à noção de modernização, emancipação e identidade. Segundo ele, "distinguem-se pela maneira de diagnosticar os problemas sociais, compreendendo os econômicos, políticos e culturais, assim como pelas diretrizes que formulam. Combinam o diagnóstico crítico da realidade social com o prognóstico acerca de soluções possíveis ou ideais". Vejamos com mais profundidade o que Ianni diz sobre a tese da identidade:

> A tese da identidade está presente e ativa principalmente nas formulações teóricas e ideológicas dos movimentos sociais indoamericano e afroamericanos. É claro que a problemática da identidade envolve também a da emancipação: uma implica na outra. Os movimentos sociais indoamericanos e afroamericanos organizam-se e desenvolvem-se tendo como objetivos a reconquista ou recriação das suas identidades reais ou imaginárias, como indivíduos, famílias, grupos, coletividades ou nações. Mas essas identidades, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvem necessariamente a emancipação. Há um mínimo de emancipação sem o que não se constitui a identidade possível ou sonhada. [...] Toda forma de sociabilidade humana, no âmbito da sociedade mundial em formação no fim do século XX, está sempre comprometida com outras formas de sociabilidade humanas. Nesse mundo, o contato, o intercâmbio, os ganhos e perdas, estão sempre em jogo, envolvendo padrões, valores e instituições, modos de vida e trabalho, formas de ser, agir, pensar e imaginar.

Os professores indígenas também têm refletido sobre essas questões ao problematizar a presença da escola em suas vidas. É o que podemos visualizar nas seguintes citações extraídas de relatórios dos encontros anuais e que dão concretude às idéias de Ianni:

> A escola entrou como um corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono. Hoje, os índios começam a dar as regras para o jogo da escola: "tá, você fica aqui, mas dessa forma!" temos leis que dão respaldo, mas ainda não estamos sabendo usar. (Depoimento de Bruno Kaingang)
> Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora — no caso, a escola — e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo; preservar nossa cultura, nossa língua... Mas não podemos preservar a fome! (Depoimento de Orlando Macuxi)

> Estamos hoje, de certa forma, obrigados assumir para nós aquilo que não é nosso, que não faz parte da nossa cultura. São costumes desta sociedade que invade as nossas malocas e a gente, sem perceber, vai absorvendo essa situação e prejudica nossa cultura. Essa situação, de certa forma triste, em que se busca, através da educação, uma possível saída para os problemas. Eu acredito que a nossa forma de viver, a nossa forma de ver o mundo tem que ser preservada, porque a vida desta sociedade não é mais admitida por ela mesma. Porque, você já pensou? Crianças abandonadas, mulheres prostituídas... eu acredito que nós não somos obrigados a entrar neste sistema para matar nossa cultura, nossa dança, nosso canto, o respeito que nós temos pelas pessoas. Para onde nosso povo vai caminhar? Aonde nós queremos chegar? (Depoimento de Euclides Pereira Macuxi)

Como bem analisou Bonin (1997, p. 18),

> o fato de um determinado povo passar a participar de uma organização responde a suas necessidades mais específicas: demarcar a sua área, resolver problemas de saúde em sua aldeia, conseguir escola para sua comunidade, expulsar invasores de seu território. No entanto, a participação parece tecer os fios que dão sentido às lutas mais amplas. Gesta-se um processo de re-conhecimento (conhecer em outros termos) das relações estabelecidas pela sociedade envolvente e pelo Estado com estas populações. Esse processo torna evidente para os índios que não é somente o seu próprio povo ou a sua aldeia que é desrespeitada, vítima de omissão e/ou atuação inadequada do estado, mas todos os povos indígenas, e justamente porque, para a cultura dominante, não há lugar para a diferença. Parece surgir, assim, um sentido coletivo mais abrangente, uma identidade no "ser índio", mas que envolve um sentido sociocultural no plural.

Podemos perceber em diversos depoimentos de professores, ao longo dos encontros anuais, profundas reflexões que testemunham o desejo e intencionalidade político-pedagógica em transformar a realidade das escolas indígenas, aliadas com pertinentes preocupações quanto ao presente e futuro de seus povos:

> O pessoal está se reunindo para mudar essa escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós. (II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, 1989).

> É necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como "portas de saída". (IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, 1996).

Encerro esse trabalho — que se propôs a traçar uma breve retrospectiva histórica dos movimentos indígenas no Brasil, em particular o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, e a pensar, dentro da problemática educativa, a sua interface com a conquista de cidadanias indígenas — com trecho de um pronunciamento de Rigoberta Menchú,[22] pois, a meu ver, sintetiza algumas das principais preocupações levantadas, com destaque para a temática da autonomia e protagonismo indígena:

> Me tocou nascer no silêncio e mais tarde gritar em campo internacional. Os povos indígenas são considerados sem capacidade de *autonomia* [...]. Agora, abre-se a Década dos Povos Indígenas. Durante essa década, importa urgentemente que se estabeleçam planos de ação concretos, eficientes. Que as entidades se coloquem ao lado das organizações indígenas. Elas são capazes! O desafio é acompanhar e apoiar os indígenas, deixando de ser paternalistas. É preciso atribuir ao indígena o *protagonismo intelectual* da luta! Uma luta que se trava sob todos os aspectos: na saúde, no campo da ética e da ecologia, e na educação muito prioritariamente. (*apud* Amarante, 1994, p. 11, grifos meus)

ROSA HELENA DIAS DA SILVA é doutora em educação pela Universidade de São Paulo, assessora do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e professora na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.

22. Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca, recebeu, em 1993, como se sabe, o Prêmio Nobel da Paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA, (1993). *Boletim*, nº 16, abr.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena, (1992).

Movimento indígena: já existem 100 organizações. *Porantim*, Brasília: CIMI, dez.

_____, (1993). *O processo de formação das Organizações Indígenas.* Brasília: CIMI, Setor de Documentação, jan. Datilogr.

BARTH, Frederik, (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteiras*: la organización social de las diferencias culturales. México: Fondo de Cultura Económica.

BERTRAND, Michele, (1989). O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, Paulo; ORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice.

BONIN, Iara, (1997). *Refletindo sobre movimentos sociais e movimento indígena no Brasil.* Trabalho final da disciplina Estado, Sociedade e Educação. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília.

CAPACLA, Marta Valéria, (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Brasília/São Paulo: MEC/Mari-USP.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, (1995). O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.

CASTORIADIS, Cornelius, (1992). *O mundo fragmentado*: as encruzilhadas do labirinto, 3. São Paulo: Paz e Terra.

CIMI, (1992). Cadernos do *CIMI*. Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Coletânea de relatórios de encontros de professores indígenas no Brasil. Brasília: CIMI, Setor de Documentação.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, (1983). *O índio e a cidadania.* São Paulo: Brasiliense.

COPIAR, (1993). *Projeto para os Encontros de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre no triênio 1994-1996.* Datilogr.

_____, (1997). *Relatório de Reunião*. Manaus, abr.

DURHAM, Eunice Ribeiro, (1983). O lugar do índio. *In*: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania.* São Paulo: Brasiliense. ENCONTRO CONTINENTAL DOS POVOS INDÍGENAS, (1990). *Autodeterminacion y proyecto político.* Quito. Documento final, datilogr.

EMIRI, Loreta; MONSERRAT, Ruth, (1989). *A conquista da escrita*: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras.

FERREIRA, Mariana K. Leal, (1992). *Da origem dos homens à conquista da escrita:* um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

FUNAI, (1975). *Informativo*, nº 14, set.

GALLOIS, Dominique Tilkin, (1994). *Mairi revisitada*: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiápi. São Paulo: NHII-USP/FAPESP.

GRUPIONI, Luís Donisete, (1999). *Diretório de Associações e Organizações Indígenas no Brasil.* Brasília: INEP/ MEC e Mari/USP.

GUIMARÃES, Paulo Machado, (1996). *A polêmica do fim da tutela aos índios.* Brasília. Datilogr.

HECK, Egon, (1994). *Cidadania indígena.* Campinas: UNICAMP. Datilogr.

_____, (1997). *Os índios e a caserna:* políticas indigenistas dos governos militares, 1964 a 1985. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

IANNI, Octavio, (1994). *Educação e sociedade na América Latina*. Conferência de abertura do II Congresso Íbero-Americano de História da Educação Latino-Americana. Campinas: UNICAMP.

JORNAL PORANTIM, (1981). Nº 29, mai.

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira, (1994). *Educação indígena ticuna:* livro didático e identidade étnica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso.

LOPES DA SILVA, Aracy, (1993). Balanço crítico da atual situação da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA*, nº 16, abr.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete,

(1995). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO.

MARTINS, José de Souza, (1993). *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec.

MEC, (1994). *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.* Brasília.

MELIÁ, Bartolomeu, (1979). *Educação indígena e alfabetização.* São Paulo: Loyola.

MONSERRAT, Ruth, (1993). Professores indígenas versus índios professores. Boletim da ABA, nº 16, abr.

OLIVEIRA, Francisco, (1994). A reconquista da Amazônia. *Novos Estudos* CEBRAP, nº 38.

OLIVEIRA, João Pacheco de, (1993). A viagem da volta: reelaboração cultural e horizonte políticos dos povos indígenas no nordeste. In: *Atlas das terras indígenas no Nordeste.* Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, (1988). *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAMP.

OPAN, (1974). *Informativo Macaxeira*, nº 15, Porto Alegre, dez.

POLANCO, Héctor Diaz, (1985). *A questão étnico-nacional*. México: Linea..

RICARDO, Carlos Alberto, (1995). Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.

SANTOS, Silvio Coelho dos, (1975). *Educação e sociedades tribais.* Porto Alegre: Movimento.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta, (1995). Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.

TOURAINE, Alain, (1995). A revolta das comunidades. *Folha de São Paulo*, Caderno "Mais!", 12 nov.

II ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA, (1989). *Relatório*. Manaus.

IX ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E ACRE, (1996). *Documento final.* São Gabriel da Cachoeira.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1983). Autodeterminação indígena como valor. In: *Anuário Antropológico 1981*. Fortaleza/Rio de Janeiro: Edições Universidade Federal do Ceará/Tempo Brasileiro.

E AGORA, CARA PÁLIDA? EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS, 500 ANOS DEPOIS

Nietta Lindenberg Monte
Universidade Federal Fluminense
Comissão Pró-Índio do Acre

1. O CONTEXTO LATINO-AMERICANO

> O presente latino-americano tem rica provisão de marcos legais e discursos reivindicativos favoráveis à Educação Intercultural Bilíngüe [...]. Estes representam, por assim dizer, as bases gerais dos atuais e futuros projetos educativos dos povos indígenas. (Muñoz, 1998, tradução da autora)

Em toda a América Latina, a Educação Intercultural Bilíngüe, EIB, vem se consolidando como um processo de longa duração, em estreita concatenação com a reforma política dos Estados e as reformas educativas nacionais. Nas últimas décadas, conquistou uma dimensão política e institucional significativa para os povos indo e afro-americanos, traduzida em novas bases jurídicas e em esforços para reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores.

Meta das políticas públicas educacionais em 16 países latino-americanos, parte dos direitos sociais das suas Constituições Federais, tema das Declarações e Convênios dos organismos internacionais, a educação para os povos indígenas não pode mais ser ignorada. E vem sendo defendida por alguns estudiosos da questão (Aikman, 1996; Freeland, 1996) como tendo o porte de um fenômeno global. O processo de globalização da EIB estaria marcado por um crescimento da uniformidade e coerência aparente do seu conceito

não só entre os países latino- americanos, mas entre os diferentes atores e grupos sociais que hoje falam em seu nome. Organizações não governamentais de cunho laico ou religioso, movimentos indígenas e órgãos de estado, de diversas posições e perspectivas políticas, pronunciam discursos similares sobre a educação requerida. Convivem, nas interações entre órgãos de Estados e organizações indígenas, modelos educativos de corte neoliberal com modelos críticos de resistência e emancipação que não são compatíveis.

Denominada como EIB mais freqüentemente por governos e por grande parte da literatura especializada, é renomeada como educação endógena e etnoeducação por alguns dos movimentos indígenas da América. Estes conceitos expressam variações nos fundamentos dessas propostas e um projeto de nação distinto, que requer estratégias educativas diferentes, ainda que não explicitadas nos discursos sobre a questão.

Com suas nuanças e diferenciações, a EIB tem uma base importante em países onde a população indígena tem peso demográfico significativo em relação à população nacional, como é o caso da Bolívia, Peru, Equador, Guatemala, México. Também a EIB passou a estar presente em países em que a população indígena é minoritária, como o Brasil, Costa Rica, Panamá, Venezuela e Chile. Todos estes países e mais alguns outros, de forma variada e resguardados alguns aspectos gerais, reconhecem em seus discursos institucionais e legais, gradualmente, o direito a uma modalidade especial de educação para as sociedades indígenas que sobrevivem dentro de suas fronteiras.

Segundo Muñoz (1998), sobre a base de convergências globais, os governos nacionais realizam as adequações de conceitos como interculturalidade, diver-sidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas. Cada país tem buscado identificar e construir seus termos específicos de oferta de educação, produzindo- se um enriquecimento e diversificação das reformas educativas relativas às sociedades indígenas. A Nicarágua está buscando resolver sua implementação relacionando-a com a autonomia e com o desenvolvimento da Costa do Caribe; a Guatemala, no contexto dos acordos de paz e do desenvol-vimento sustentável; a Colômbia enfoca a etnoeducação em conexão com o reconhecimento constitucional da territorialidade; a Bolívia se encontra no difícil processo de validar a educação intercultural como uma política para todo o sistema nacional. No México, a flexibilidade curricular e os programas compensatórios são estabelecidos como principais

estratégias do mais recente projeto educativo. O Chile, após um longo período de silêncio, propôs-se a desenhar uma proposta curricular e pedagógica para as suas crianças indígenas. No Brasil, para o que se convencionou chamar de "educação escolar indígena", de forma ainda nascente nos estados e mais amadurecida pela sociedade civil, defendem-se novas organizações curriculares, dentro do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e novos referenciais curriculares.

A ressonância política e legal da EIB começa a se fazer sentir, a partir dos anos 80, quando muitos países do continente americano introduzem modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados-nações. Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, postulando sobre o papel que devem cumprir no seio do Estado e na construção de uma identidade nacional: os recursos lingüísticos e culturais próprios a estas sociedades, em sua diversidade, são reconhecidos – algumas vezes apenas tolerados, outras fomentados – como fonte de enriquecimento de uma identidade una e múltipla a ser cultivada a partir do pluralismo democrático.

Assim, conceitos relacionados com o pluralismo democrático, como o de multiculturalidade, de significado político, recebem interpretações distintas, dependendo da perspectiva de desenvolvimento econômico e social elaborada seja pelos poderes públicos ou pelas organizações civis e das sociedades indígenas. Tal pluralismo pode ser diversamente interpretado com distintas implicações na educação intercultural. Para Diaz-Couder (1998), uma forma de entender a multiculturalidade, de marco mais liberal, reconhece aos grupos indígenas sua dimensão lingüística e cultural diferenciada como parte dos direitos privados. O conceito implica relações interculturais de respeito mútuo e "tolerância", impedindo e punindo a discriminação de indivíduos que não se enquadram na chamada cultura nacional ou dominante. O Estado assume como de interesse público a preservação das línguas e culturas indígenas, do mesmo modo que faz com os parques nacionais e o patrimônio histórico. Resulta daí a garantia dos direitos culturais, mas não políticos, com apoio a programas e atividades culturais, como às festas e danças tradicionais, classificados como folclore, concursos de lendas e contos indígenas, até às competições de esportes e jogos tradicionais. Do ponto de vista educacional, estabelecem-se programas transicionais, nos quais uma diversidade transitória é tolerada, no limite dos usos e estudos pelos estu-

dantes de línguas indígenas na fase da alfabetização, até se adequarem à educação em língua nacional. São os chamados programas bilíngües "ponte", nos quais a permissão para uso e domínio das línguas é etapa segura para uma melhor aquisição indígena da língua e cultura nacionais.

Outra forma de conceber a multiculturalidade, de marco mais pluralista, confere estatuto político próprio aos direitos dos grupos e povos culturalmente diferenciados dentro da nação. A questão do uso e estudo das línguas e dos variados aspectos das culturas passa a ser uma obrigação das políticas dos estados. Estes devem promover ações de desenvolvimento de interesse público, e não como conseqüência de uma eleição individual e privada de membros de grupos e povos indígenas. No caso da escola indígena, não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas e com aspectos anedóticos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitadas à alfabetização bilíngüe; trata-se da promoção de programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior.

2. A TESSITURA DE UMA REDE

> Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio aos povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos, tanto no plano nacional quanto internacional. (Enilton Wapixana, in MEC, 1998, p. 28)

O desenvolvimento e a difusão da EIB como uma forma recomendada de educação podem ser traçados através de imbricadas redes de comunicação em vários níveis inter-relacionados. As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América. Ajudaram na defesa da manutenção e revitalização lingüística e cultural das sociedades indígenas, a ser propiciada também pela escola, dentro dos estados multiculturais, conceituados em nossos dias em seus diversos matizes, dos marcos mais liberais aos mais pluralistas. Contribuíram, assim, para a fragilização do

paradigma da educação indígena como meio legítimo para a integração e a assimilação do índio à sociedade nacional, materializada pela doutrina do bilingüismo e biculturalismo, executada até hoje em alguns países em suspeitosa cooperação com agências missionárias americanas.[1]

A UNESCO, já em 1953, declara a importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para a alfabetização. E inicia uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas. Também marca importante papel precursor, em 1957, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho, OIT, de número 107, e sua revisão a partir dos anos 70, que resultou, em 1989, na Convenção 169, relativa à proteção e à integração das populações indígenas em países independentes.

Segundo Cunnigan (1996), governos, representantes indígenas e seus assessores aprofundaram, durante os anos 80, os debates sobre os direitos indígenas. Um Foro Internacional Indígena foi formado na ONU, e um Projeto de Declaração de Direitos dos Povos Indígenas, atualmente com 45 artigos, encontra-se na Comissão de Direitos Humanos, ainda a ser aprovado na sua Assembléia Geral. Ainda que aborde de forma mais efetiva o tema da educação e apresente um salto qualitativo no tratamento que dá aos direitos indígenas à autodeterminação, fruto de significativa consulta entre os povos indígenas, o texto corre o risco de ser alterado pelos governos durante seu moroso processo de estudo.

Faz parte do novo panorama jurídico a destacada *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos*, a ser ainda aprovada pela OEA. Remete a direitos fundamentais, como ao de uso amplo das línguas indígenas em circuitos extra-escolares e públicos, além de incentivar a implementação de programas de educação definidos e desenvolvidos pelos próprios povos indígenas, garantidos pelo poder público através de assistência técnica e financeira.

1. O Instituto Lingüístico de Verão, ILV, é uma das importantes agências missionárias fundamentalistas norte-americanas que atuamna América Indígena há meio século, sobretudo por meio de processos educacionais em língua indígena. Tem como principal missão levar a palavra de Deus aos povos sem escrita, através de instrumentos como escola, a alfabetização e a leitura em língua indígena. Seu trabalho, de alto poder corrosivo, mas muito aceito pelos estados nacionais, foi precursor de outras presenças missionárias de igrejas evangélicas em toda a América.

Todavia, o maior movimento de redes para a EIB tem sido tecido entre as mais de 400 sociedades indígenas da América, como uma urgente alternativa às formas de educação percebidas como ameaça a sua maneira de ser, pensar e fazer. Essas sociedades indígenas formaram uma grande corrente ao redor do continente americano, ao lado de outros movimentos sociais, com apoio de setores acadêmicos e dos meios de comunicação, de fontes privadas, agências humanitárias, organismos governamentais e de direitos humanos para o reconhecimento de direitos à diversidade e para o exercício desses direitos. Através dela, fizeram visível sua rejeição à integração e uniformização como política pública, e inscreveram a diversidade e a participação como direitos sociais a serem conquistados.[2]

O movimento indígena na América ampliou-se para uma discussão intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades lingüísticas e étnicas, mas sem perder de vista sua conexão com outros grupos sociais. Reuniu-se com outras minorias, formando uma rede de feitio heterogêneo, denominada em alguns fóruns latino- americanos "movimento indígena, negro e popular". Importante papel cumpre a educação na pauta comum destes movimentos, buscando elaborar e propor alternativas ao sistema atual de dominação e desaparecimento das culturas e das línguas dos povos subalternizados. Defendem ainda que a educação intercultural seja de "via dupla" e dirigida não só aos jovens membros dos povos indígenas, mas à sociedade como um todo.

Ainda na ampliação de seus direitos à educação, vêm conseguindo exercer, progressivamente, o direito à escolaridade completa, com forte ênfase hoje na educação superior. Defendem a flexibilização dos desenhos curriculares em relação aos currículos os três graus de ensino oferecidos aos demais cidadãos "nacionais". Escolas de educação básica ensaiam o modelo da educação bilíngüe, nem sempre com grande aceitação de seus "usuários". Estes não se afinam com os programas de educação bilíngüe desenvolvidos pelos governos em suas reformas educativas, de alto tecnicismo e baixa legitimidade política. Diversos materiais didáticos em língua materna são elaborados e distribuídos por ministérios de países com forte ou fraca população indígena e estende-se a oferta de educação bilíngüe. Visíveis investimentos são feitos desde os anos 80, em muitos casos, com gordos empréstimos

2. Entre alguns complementares marcos jurídicos conquistados pelo movimento indígena e suas próprias organizações em encontros internacionais, destacam-se a Declaração de Princípios, adotada na "IV Assembléia Geral do Conselho Mundial de Povos Indígenas", Panamá, 1986, e o "Encontro sobre o Direito Comparativo Indígena na América", celebrado en Quito, 1990.

internacionais, para a escrita das línguas indígenas e de novos conteúdos e materiais para o currículo escolar, nem sempre em correspondência direta com a melhoria na qualidade das escolas indígenas. Por outro lado, algumas universidades abriram seus espaços acadêmicos e institucionais para a graduação e pós-graduação de membros dos povos indígenas em programas específicos, sobretudo na especialidade da lingüística e da educação intercultural.[3] Estes cursos têm ajudado a formar, entre os membros das sociedades indígenas, novos planejadores e gestores de políticas públicas, assim como pesquisadores e especialistas de bom nível teórico e político para a melhoria da oferta e implementação da EIB.

3. O CASO DO BRASIL

> Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. (Gersem Baniwa, in MEC, 1998, p. 25)

A legislação brasileira, como discurso que se articula com a conjuntura internacional acima mencionada e os diversos âmbitos dos movimentos sociais, entra em nova etapa a partir de 1988, pródiga em representações e recomendações inovadoras com relação às da história colonial, imperial e republicana. A tradição era de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado, condenado "à aculturação espontânea, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas" (Estatuto do Índio, Lei no 5.371/1967). No atual quadro legal e constitucional, tal tradição é substituída por um novo mote recorrente, que passa a influir e expressar parte da opinião pública: é incumbência do Estado proteger as manifestações culturais

3. O Programa de Educación Intercultural e Bilingue de los Andes, Proeib Andes, sediado na Universidad de San Simon em Cochabamba, Bolívia, oferece curso de mestrado para cerca de 50 membros dos povos indígenas de 5 países da América do Sul, com apoio financeiro da agência de cooperação alemã, GTZ, tendo como docentes uma equipe de especialistas em EIB de toda a América. No México, a Universidade Pedagógica Nacional atende a uma grande extensão de regiões e grupos étnicos com curso de graduação e mestrado na especialidade da educação intercultural. No Peru, em Iquitos, o Instituto Loretto junto a uma Federação Indigena, AIDESEP, oferece graduação para professores e gestores em EIB. Há também no México e na Colômbia programas que atendem a estudantes indígenas, como a Maestria Indoamericana do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropologia Social, o CIESAS e o Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborigenes de la Universidad de los Andes, de Bogotá.

e incentivar as especificidades de cada uma destas sociedades no seio do nacional: "São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Constituição Federal Brasileira, 1988, Capítulo VIII, Art. 231).

Os direitos educativos e lingüísticos também passam a estar garantidos pelo poder público, no capítulo sobre o Ensino Fundamental, pelo qual "é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (*idem*, Art. 210).

Este tratamento plural do educativo e do lingüístico é inserido na lei máxima que regulamenta as políticas para a educação em geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Aí, mais detalhadamente, dimensiona-se uma formulação nova do papel do Estado, não apenas na tolerância à diversidade, mas no seu fomento, através de uma ação coordenada de política pública de educação escolar. Para levar a cabo esta grande empreitada, afirma-se a necessidade de uma conjugação de atores institucionais diversos, pelos mecanismos das parcerias e da necessária conjugação entre a pesquisa e o ensino: "a União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas" (*ibidem*, Art. 78). Ainda mais, recomenda-se que tais ações tenham uma dimensão participativa, que sejam "ouvidas as comunidades indígenas" na definição dos programas a elas dirigidos pelo poder público. O próprio Ministério da Educação enuncia idéias e ideais os mais avançados no campo pedagógico, por meio de ação técnica do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. Este é uma instância assessora de caráter interinstitucional, composta por diversos setores da sociedade nacional relacionados com a educação indígena, de representação paritária de índios e não-índios, que vem cumprindo papel importante na formulação das diretrizes da política educacional. Os discursos oficiais enunciados pelo MEC, elaborados invariavelmente por sua equipe de assessores membros do Comitê, têm sido difundidos em todo o país na forma de "Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" (1993) e do mais recente "Referencial Nacional para as Escolas Indígenas" (1998).[4]

4. O Ministério da Educação, MEC, vem produzindo vários documentos de caráter formativo para os novos agentes da Educação Escolar Indígena, apresentados mais como subsídio do que norma. Entre eles, estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, 1993, preparado pelos membros do Comitê…

Outro aspecto da renovação legal e política que se instaura é a recomendação de que sejam privilegiados "os índios como os pesquisadores de suas próprias línguas, história, alfabetizadores em suas línguas maternas, e como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas [...], professores de português como segunda língua e redatores de materiais didáticos-pedagógicos" (MEC, 1993, p. 21), na decisiva formação de recursos humanos para a educação indígena. Enfim, um processo não só bilíngüe de ensino das línguas, mas autogestionado, em que os profissionais responsáveis pela educação indígena sejam preferencialmente os próprios índios. Assim como deve ser garantida, na elaboração das políticas lingüísticas e educativas, a audiência das comunidades de falantes e escritores índios.

Mais recentemente, num esforço para o aprofundamento da legislação específica, a escola indígena ganha um marco legal que lhe garante o funcionamento curricular e administrativo diferenciado e próprio. Nos termos da Resolução no 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), são fixadas para as escolas "as normas e ordenamentos jurídicos, como unidades próprias e autônomas e específicas no sistema estadual", provendo-as com " os recursos humanos, materiais e financeiros para seu pleno funcionamento" (CNE, 1999).

As mais de duzentas sociedades indígenas contemporâneas no país passam a ter suas relações com o Estado brasileiro reguladas por um novo quadro jurídico, estabelecido com a promulgação da atual Constituição Federal e dos demais textos mencionados. E, ressalte-se aqui, já sem nenhuma originalidade, que tal marco legal é fruto da pressão que exercem no poder legislativo as referidas redes que foram sendo formadas.

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, acompanhadas pelo eco de outras vozes, ressoando e reproduzindo, ainda que sob intenso debate e conflito, em novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

> Todos estes trabalhos que estamos buscando para nossas comunidades devem e é de obrigação ser apoiados pelos municípios, pelas secretarias estaduais.

…Nacional de Educação Indígena. Um documento de maior fôlego técnico e político, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, 1998, foi preparado, com a participação de amplos setores e atores institucionais – universidades, organizações civis, especialistas indígenas, sob minha coordenação geral. Estabeleciam-se, por meio dele, os fundamentos comuns das ações específicas a serem desenvolvidas em cada contexto em que vivem as sociedades indígenas.

> Temos que cobrar do MEC para que respeitem e assegurem essas mudanças. (Edilson Pataxó, in MEC, 1998, p. 33)

> Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente as escolas indígenas, de acordo com a Constituição Federal brasileira (Rosineide Tuxá, in MEC, 1998, p. 30).

4. OS NOVOS MARCOS REFERENCIAIS

Como parte das amplas reformas políticas no país e da intrincada reforma ministerial, no advento do primeiro governo eleito pelas urnas, o Ministério de Educação Desporto do Brasil (MEC) passou a responder pela complexa coordenação das novas ações educacionais para indígenas, dentro da tarefa maior da educação para todos os brasileiros. Tal tarefa estivera, nos trinta anos anteriores, circunscrita à frágil e desastrada ação de um organismo específico de porte federal, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Desde então, com seu dever de assegurar direitos constitucionais e influenciar as políticas descentralizadas nos estados e municípios, o MEC passa a apresentar às 23 Secretarias de Educação, nos estados brasileiros com população indígena, algumas destas experiências exemplares e referenciais movidas pela sociedade civil. Convoca, assim, suas secretarias a atuarem de acordo com as determinadas linhas de ação educacional, aproveitando-se de alguns conceitos e metodologias já explicitados em documentos não oficiais, fazendo-os conhecidos e legitimados. Incentiva, enfim, os novos executores de políticas estaduais e municipais dirigidas às sociedades indígenas do país a reconhecerem em si mesmos o vazio financeiro, técnico e humano, para dar rumo às novas fórmulas de políticas educacionais e a inspirarem-se nos reflexos positivos extraídos dos referidos exemplos:

> Até muito recentemente, as principais e mais bem sucedidas experiências de formação de professores indígenas em desenvolvimento no Brasil foram iniciativas de entidades de apoio aos índios. Consideradas alternativas, vêm obtendo gradativamente reconhecimento legal. Diante do vazio propositivo das agências governamentais, iniciativas de caráter local tornaramse referência para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena, voltada a atender a demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística. (MEC, 1999)

Projetos de educação com longa trajetória e marcado estilo são destacados para ilustrar as idéias e ideais formulados e difundidos aos estados como diretrizes e parâmetros pelo MEC. Com sua origem histórica em ações alternativas ao governo brasileiro, hoje disseminam-se de norte a sul, com imensa heterogeneidade de práticas políticas.[5] Tais iniciativas não governamentais são citadas pelos órgãos de governo como fontes de inspiração ao poder público e ao campo jurídico, já com um significativo repertório de textos: Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE, 1998), Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999).

Que caracterização geral pode ser atribuída a essas experiências e projetos não-governamentais? Será que as ações pedagógicas e institucionais desenvolvidas nestes casos, no que tiveram e têm de acertadas naqueles contextos históricos particulares, podem ser transferidas às políticas dos estados, com seu alto grau de hierarquia, tradição burocrática e baixa legitimidade social? Por outro lado, como identificar, nesses projetos referenciais, alguns dos elementos que podem ser comuns entre eles, reaplicáveis a outras realidades que estejam experimentando processos similares, de forma a pensar parâmetros de ação e critérios de qualidade, sem cair no pântano de políticas uniformizantes e autoritárias?

O esforço é trazer elementos para a discussão de algumas questões que atordoam os que querem contribuir para uma teoria da educação escolar indígena no país, saindo dos fragmentos de realidades contextuais, e atordoaram também os planificadores das políticas, incidindo com estas idéias sobre a melhoria das condições de realidades quase sempre carentes e conflituosas.

É possível a identificação de traços gerais, do ponto de vista educacional e institucional, que sirvam como subsídio aos educadores e técnicos envolvidos com a difícil tarefa pública atual de implementação da educação para os povos indígenas? Ou seja, trata-se de pensar o que é possível resgatar destas experiências pioneiras, a fim de que se aproveitem delas as instituições que

5. Exemplificam-se esses processos educacionais pela atuação mais recente das organizações de professores indígenas, como a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, COPIAR, a Organização Geral dos Professores Tikuna, OGPTB, no Estado do Amazonas, a Associação de Professores Kaingang e Guarani do Brasil, APKGB. Existem também as entidades de apoio de perfil laico, como a Comissão Pró-Índio do Acre, o Centro de Trabalho Indigenista, CTI, o Instituto Socioambiental, ISA, o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente, IAMA, ou aquelas ligadas às Igrejas católicas e luteranas, como a Operação Anchieta, OPAN, o Conselho Indigenista Missionário, CIMI, o Conselho de Missões entre Índios, COMIN, além de alguns outros.

hoje atuam no desencadeamento das políticas estaduais e, em especial, nos programas públicos de formação de professores indígenas, em novos contextos da história brasileira.

Apresento, para isso, nesta parte do trabalho, alguns dados extraídos de minha própria história como educadora dedicada à formação de professores indígenas, entendendo esses dados pessoais como parte da história das políticas educacionais contemporâneas para indígenas no Brasil. Vou proceder a um retrato 3x4 de determinadas experiências educacionais, entre elas, o projeto "Uma Experiência de Autoria" desenvolvido pela organização não-governamental brasileira, Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), do qual sou também protagonista como coordenadora pedagógica da equipe assessora desde 1983 até os dias de hoje.

Ao mesmo tempo, espero poder identificar alguns dos elementos que foram se constituindo, ao longo dos anos, o eixo comum aos cursos de formação de professores indígenas no Brasil, aproximando os fios da história de alguns outros projetos de responsabilidade de organizações civis. Tento extrair desta relação idéias que registrem e ilustrem uma parte das nossas práticas políticas e educacionais e tragam os fios que ligam uma experiência particular a outras, em diversificados cenários e paisagens regionais. O sentido é contribuir para ampliarmos o entendimento do que fazemos, cada um de nós em seu campo particular e único, a partir de possibilidades comparativas e de estudos de casos, auxiliando professores e planejadores de políticas educacionais a avaliarem e reanimarem suas próprias práticas, sempre interrelacionadas por alguns princípios compatíveis e histórias similares.

De que maneira os acontecimentos históricos até agora apresentados estiveram inseridos nos contextos nacional e latino-americano, configurando parte das chamadas lutas sociais do final do século XX? Pensando aproximar-me desta questão, apresento alguns dados adicionais da formação do campo atual das idéias e das leis sobre a educação escolar indígena no Brasil, tendo o foco na questão curricular.

5. UM FOCO DA HISTÓRIA

Em período ainda nebuloso da história nacional, a partir dos finais dos anos 70, pequena rede de organizações não-governamentais[6] passam não só a existir, mas a desenvolver ações locais de apoio a algumas das sociedades indígenas, sobretudo no Norte e no Centro- Oeste do país. Contribuem para a tomada de consciência dos direitos indígenas e para a instalação de uma política pública dirigida a estas sociedades, até então desconsideradas em sua particularidades antropológicas e jurídicas.

Determinadas experiências educativas são desenvolvidas com algumas etnias, concentradas, sobretudo, nas regiões da chamada Amazônia Legal brasileira. Estão inter-relacionadas aos novos campos de serviços sociais prestados pelos jovens profissionais das ONGs nascentes, especialmente no campo das lutas territoriais. São também iniciadas na Amazônia, nesse período, a organização de cooperativas indígenas de produção e consumo para a comercialização da borracha e outros produtos da floresta, enfrentando-se a complexidade política e econômica das questões do mercado extrativista e a luta com os patrões dos seringais estabelecidos em toda a região. As experiências de apoio a estas frentes de trabalho, com nuanças em várias partes do país, são acompanhadas por atividades de cunho educativo que passam a ser desenvolvidas por essas entidades. Em seus primórdios, consistiam na alfabetização de jovens das comunidades indígenas locais, para finalidades de valor político e cultural, relacionadas ao reordenamento positivo de relações com a sociedade nacional e regional e à valorização da língua e cultura por meio da nova escola indígena.

Eram promovidas nessa época por antropólogos, indigenistas e pelos novos missionários leigos, nascidos da teologia da libertação, engajados nas lutas pelos direitos sociais, na esteira já lançada em escala mais ampla pela "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire e pela também nascente educação popular, em especial no Movimento de Educação de Base.

> A pedagogia do oprimido vai sendo aplicada com bons resultados na situação específica do índio. Usam-se recursos expressivos e didáticos mais apropriados ao sistema indígena. Aparecem novas técnicas de apren-

6. Alguns antropólogos dedicados a pesquisas e ao apoio à nascente "questão indígena" foram os principais fundadores e coordenadores das mais significativas ONGs de caráter civil que se formaram nesse período, como é o caso da Comissão Pro-Índio de São Paulo, Comissão Pro-Índio do Rio de Janeiro e Comissão Pro-Índio do Acre, do Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo, a Associação Nacional Apoio ao Índio da Bahia, e do Centro Magüta em Benjamim Constant, para citar algumas delas.

> dizagem. Professores e monitores entram com uma mentalidade mais aberta e libertadora. (Melia, 1981, p. 10)

Tais experimentos vão ganhando força como ações institucionais, ampliando sua equipe de profissionais, deslocando-se o foco da antropologia ao ensino e à formação de professores. Começam a desenvolver-se no país, com grande dose de militância, voluntarismo e intuição, alguns projetos de educação escolar indígena, a partir de novos pressupostos e procedimentos.

> Pode-se notar que a maioria dos agentes não- índios não tiveram um especial preparo acadêmico; não parece que tenha havido um estudo sistemático de documentos e publicações etnográficas e históricas relativas às sociedades indígenas com que se começava a trabalhar-se essa literatura existia, ela não era acessível no lugar e condições de trabalho; mas todas as experiências partem de uma convivência com o povo indígena, que se quer livre de preconceitos e se faz discípula da nova realidade. Escuta-se com atenção, com devoção, a palavra do índio (Melia, 1989, p. 13)

Localizadas inicialmente em algumas terras indígenas, estas experiências vão ganhando o apoio técnico de especialistas de algumas universidades, além do sustento de organizações humanitárias internacionais, com visível repercussão junto às sociedades indígenas mais organizadas pelo contato. Novos especialistas, indigenistas e educadores dedicam-se aos experimentos de uma renovadora educação. Reúnem-se pela primeira vez no 1o Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, em 1979, promovido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo.[7]

> O Encontro reuniu pessoas comprometidas com a definição de condições e requisitos, bem como com a identificação de práticas pedagógicas que possibilitem uma educação "para os índios" não

7. Essas experiências mencionadas, embora não sejam as únicas a ocorrer no país, foram reunidas no livro *A Questão da Educação Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, em 1981, no qual são narrados vários pequenos experimentos com a alfabetização em línguas indígenas e/ou português por diversos autores, constituindo uma primeira sistematização da gênese do atual paradigma da educação intercultural no país. Também a OPAN organiza, a partir dos anos 80, diversos encontros nacionais de educação com participação de experiências desenvolvidas por seus agentes e outros. Estas reuniões estão relatadas no livro *A Conquista da Escrita*, 1989. Cita-se, para mencionar apenas alguns destes projetos, a experiência com os Tapirapé, Bororo, Rikbatsa, Myki-Iranxe, Xavante, Pareci, Trumai, Suyá, Kayabi, Aweti, Txukarramãe, em Mato Grosso, com os Tikuna, Kanamari, Apurinã, no Amazonas, com os Kaxinawá, Kulina, Kaxarari, Kampa, no Acre, com os Suruí, em Rondônia, com os Guarani em São Paulo.

> imposta, mas criada conjuntamente, através de vivência comum e da reflexão e trabalho conjuntos de índios e brancos e que tem por objetivo a defesa da sobrevivência e da identidade dos povos indígenas. (Silva, 1981, p. 12)

Começa também a ser demanda da própria população indígena que essas experiências ou projetos estendam seu fôlego para uma formatação mais ampla: transformem assim seus pontuais horizontes em programas a médio prazo, aprimorando a qualidade e a quantidade de sua oferta, até serem adotados e ampliados como políticas de estado. Seu centro de atenção é a Formação de Professores Indígenas, naquela ocasião ainda denominados Monitores Bilíngües, herança da ação evangélica e alfabetizadora do Instituto Lingüístico de Verão e seus cursos para a (trans)formação dos índios-monitores em pastores.

A nova meta da educação escolar – como reação às agências missionárias, estatais ou patronais – é realizada por um conjunto de ações específicas de complexidade técnica: cursos anuais são oferecidos, de diferente fôlego curricular e carga horária, alguns com até 3 meses de duração e vários especialistas envolvidos. Neles, um dos procedimentos pedagógicos inovadores está na elaboração de materiais didáticos de autoria dos próprios indígenas, em diversas línguas e em português, atendendo a necessidade de renovação curricular que vivenciavam todos– índios e assessores – nas relações de ensino-aprendizagem relativas às áreas de conhecimento selecionadas.

> Pouco a pouco rareavam os desenhos relativos ao poder do branco, e as representações das casas iam-se transformando: perdiam as janelas, o telhado se arredondava, até trazerem elementos das duas culturas [...] reuni este material nos seus temas mais comuns e pedi às crianças, independente de serem os autores, que relatassem o que estava acontecendo naqueles desenhos. Essas narrativas foram registradas em gravador e serviram de texto de leitura quando iniciamos a alfabetização. (Guimarães, 1981, p. 54)

Por outro lado, são imprescindíveis as viagens de campo, consideradas mais assessoria política às escolas em implantação do que ação de pesquisa acadêmica ou supervisão tecnocrata. Visavam o acompanhamento e apoio pedagógico aos professores que então se formavam. Equipes realizavam esforços para o exercício do espírito etnográfico, através de técnicas de observação participante, buscando superar qualquer atitude de intervenção direta

e o desconhecimento mais profundo das culturas e línguas em questão. Também as articulações inter-institucionais dessas equipes com as Secretarias de Educação e órgãos afins consistiam em cruzada, quase sacra, com esforços de mediação e interlocução dos interesses indígenas junto aos setores responsáveis pelas escolas em estados e municípios. Estes eram convocados, pela pressão de assessores e representantes das comunidades indígenas, a superar preconceitos e tradições institucionais hierárquicas e oligárquicas, para garantir infra-estrutura humana e material para as escolas e a qualidade pedagógica do trabalho educacional, sob novos parâmetros.

Em algumas regiões do Brasil, são oferecidos, partir desse período, de forma contínua desde então, os primeiros Cursos de Formação de Professores Indígenas. Os novos projetos educacionais são ações de resposta às demandas de lideranças indígenas por uma educação diferenciada das propostas anteriores, demarcando a história das "lutas pelos direitos". Solicitavam às instituições de apoio que atendessem aos "novos tempos" com novas formas de serviços educativos para os jovens indígenas, geralmente do sexo masculino, escolhidos para esses papéis. Passam a ser capacitados para atuarem em âmbitos como a gerência das nascentes cooperativas, permanente questão da saúde e a educação escolar, no bojo da sua luta maior pela conquista e gestão das Terras Indígenas.

> Nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. (*Gazeta do Acre*, 21/11/1982)

Os projetos de educação indígena desenvolvidos nessa ocasião foram experiências de caráter bastante autônomo e comunitário, baseados na mobilização política dos atores, assessores e membros dos povos indígenas. Só gradualmente passaram a inteirar-se e relacionar- se com os sistemas públicos de ensino, atendendo demanda dos professores e suas comunidades. Em alguns estados iniciaram, e, em certos casos, finalizaram com sucesso, processos de regulamentação das propostas curriculares encaminhadas. De natureza diversa das anteriores, colocam-se nelas conceitos e metodologias para a interculturalidade e o bilingüismo na Formação de Professores Indígenas e para suas práticas de ensino nas escolas, injetando novo ânimo e diferentes motivações entre os próprios indígenas.

> A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias e nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma

> escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas uma escola da experiência, da convivência e da clareza. (Creuza Kraho, in MEC, 1998, p. 53)

> Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, ao invés de uma escola de colarinho, teria um índio pescando. (Higino Tuyuca, in MEC, 1998, p. 26)

6. O TIRO AO ALVO DE ALGUMAS LUTAS

Parte integrante desta rede de programas educacionais civis para populações indígenas no Brasil dos últimos 20 anos, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) foi responsável por formular, sistematizar e regularizar uma das primeiras propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento, respeitadas as demandas políticas e as orientações culturais e lingüísticas das sociedades indígenas participantes.

Alternativo ao Estado, o projeto educacional da entidade, durante seu trajeto contínuo de duas décadas, buscou a conquista, desde seus primórdios, do reconhecimento de órgãos públicos de estado e federais. Lutou pela incorporação dos então "monitores indígenas" e de suas escolas na rede estadual de ensino público, mas esforçando-se por assegurar-lhes a autonomia curricular e administrativa.

Em 1985, um convênio é firmado pela CPI/AC com o Estado do Acre, a fim de garantir, a médio prazo, o projeto de Formação de Professores Indígenas, assim como a continuidade das publicações de materiais didáticos destinados às escolas da floresta, de autoria dos professores indígenas em formação. Também estavam incluídas as viagens de acompanhamento pedagógico às escolas das aldeias, entendidas como importante momento de formação dos professores indígenas e da própria equipe de docentes e assessores educacionais do projeto. Estavam sendo envolvidas, para isto, instituições até então desconectadas, conjugando-se esforços da esfera federal e estadual numa parceria ainda nascente. Além do estado do Acre, através de sua Secretaria de Educação, contouse com o apoio federal, através da Fundação Nacional do Índio (ainda responsável, na ocasião, pelas políticas nacionais de educação indígena) e da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura (que apoiava, na época, algumas ações de educação escolar culturalmente relevantes). Enquanto isso, o Estado do Acre preparava-se para a contratação definitiva dos professores indígenas formados pela

CPI/AC e a inclusão das escolas no sistema estadual do Acre, como categorias diferenciadas e específicas. Abriu assim interessante jurisprudência para a flexibilização e regulamentação dos currículos indígenas e a contratação de professores indígenas pelos estados brasileiros, tornando-se referencial político e educacional no Acre e em outros estados.[8]

Algumas implicações desse convênio no campo institucional podem ser apresentadas: a aceitação do princípio da autonomia curricular e da descentralização do Estado com relação a uma parte das políticas públicas educacionais, garantida a responsabilidade e apoio de uma organização não-governamental e do movimento indígena. Por outro lado, os nascentes "professores indígenas" passam a existir como funcionários públicos, sem perderem seu vínculo e compromisso com as comunidades, o que lhes dá também o qualificativo de "funcionários da floresta", expressão original inventada entre eles. Podem ser afastados do cargo e do emprego, e muitas vezes o são, pela força de diversos instrumentos comunitários, normalmente pressão de lideranças e outros membros junto às instituições públicas. Os cursos de sua formação são diferenciados daqueles oferecidos para o magistério regular, rural e urbano, sob a responsabilidade técnica de uma entidade da sociedade civil de cunho laico. Ainda que com o apoio financeiro federal e estadual, os professores passam a ser incentivados a tomar consciência e a reagir aos modelos educativos condenados, assim como a propor e desenvolver uma prática pedagógica sem precedentes na história indígena regional e nacional. Esse trabalho, por sua natureza, foi entitulado, desde o seu primeiro formato institucional, em 1983, " Uma Experiência de Autoria". O conceito de "experiência" expressava uma linha de ação de caráter alternativo, processual e local, visando atender a algumas das demandas indígenas por políticas educacionais na região. O conceito de "autoria" ocupava o lugar de uma metáfora e expressava uma linha de trabalho filosófico e político: aos professores indígenas, em articulação e consulta junto à sua comunidade, cabia a responsabilidade das decisões relativas à escola, nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos. Buscava- se a vivência

8. Por exemplo, é estabelecido um sistema diferenciado de seleção e avaliação para o Magistério Indígena em algumas das Secretarias de Educação. O Estado do Acre foi um dos pioneiros a propiciar, em 1992, concurso público para professores índios, com conteúdos relacionados ao currículo bilíngüe. Também conseguiu a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, da Proposta Curricular Bilíngüe e Intercultural para as escolas indígenas da região, apresentada pela equipe da Comissão Pró-Índio do Acre, sob minha coordenação foi aprovada em junho de 1993, assim como, em 1998, a Proposta Curricular de Magistério Indígena Bilíngue, de nível médio.

responsável no âmbito do educacional do tão proclamado conceito e valor da autonomia e da autodeterminação.

> O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo futuro para nossa escola. Porque dentro desta terra, nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber. (Joaquim Mana, in Monte & Olinda, 1985, p. 12)

Sobretudo, passavam a explicitar e divulgar novos e velhos conhecimentos, selecionados como conteúdos de aprendizagem para si e seus alunos, através de suas próprias vozes faladas e escritas, base do novo currículo em construção.

> Sem a terra demarcada nenhuma escola terá garantia de funcionar pelos próprios índios mesmos, desenvolvendo nosso contexto cultural, através do nosso mito. E o índio não tem vergonha de falar a sua própria língua dele. Eu sou índio Kaxinawá do Rio Jordão. (Osair Sia, in Monte, 1984, p. 8)

Desencadeava-se o início de um ainda circunscrito e frágil modelo de política pública: com base na parceria entre órgãos governamentais, movimentos indígenas e ONGs, juntavam-se as responsabilidades de esferas de poder distintas, de âmbito federal, estadual e municipal. Dentro dos princípios de uma educação diferenciada dos modelos de integração e cristianização anteriores, a proposta deste e de outros projetos definiam as novas possibilidades de flexibilização curricular. Fundamentavam-se nas especificidades étnico-lingüísticas das sociedades indígenas envolvidas, nos diversos contextos e histórias de contato, e no potencial de participação política dos atores.

> Esse curso que realizamos agora em 86 nós trabalhamos bastante. Veio uma professora de lingüística para nos ajudar nos alfabetos das línguas indígenas que estavam participando do curso. Cada monitor fez seu alfabeto em sua língua. Fizemos cartilhas com palavrinhas indígenas para as crianças apren-derem com mais facilidade suas próprias línguas. (Sofia Poyanawa, in Cabral et al., 1986, p. 51)

7. ALGUMAS DERIVAÇÕES E PROBLEMAS

Importava, já aí nesses anos iniciais, conciliar a cidadania e a diversidade, fundamentos políticos dos regimes democráticos que começavam a ser formuladas em nossos países latino-americanos. Ou seja, buscava-se enfrentar, no marco do pluralismo cultural e da diversidade, o direito ao exercício da cidadania, com a participação dos emergentes movimentos indígenas na definição dos rumos de suas sociedades como parte do nacional.

O exercício deste marco contemporâneo se expressou, por um lado, na prática de articulação dos projetos de educação com as políticas públicas do estado e do país; por outro, na fidelidade às formulações dos professores indígenas como porta-vozes de suas comunidades e das próprias comunidades, através de alguns de seus membros. Buscou-se, para isso, encontrar estratégias para a inserção das escolas indígenas na rede de ensino público, preservada a autonomia e a diversidade das propostas curriculares de interesse dos professores. A aceitação e construção local deste novo paradigma implicava também um conjunto de problemas de difícil resolução.

Uma série de questões complexas, portanto, tiveram que ser enfrentadas nesse processo. Buscava-se a legitimação e a legalização dos trabalhos experimentais desenvolvidos pelos professores indígenas em suas escolas. Trabalhos que, heterogêneos em sua proposta política pedagógica, precários em recursos materiais e financeiros, estavam inseridos, por sua condição interativa e intercultural, nos sistemas de ensino. Lutava-se por assegurar, ainda, a participação dos alunos e professores indígenas em serviços sociais diversos, entre eles o da educação escolar, com acesso garantido aos diversos graus de estudo, benefícios e garantias relacionados com a cidadania, conciliando com as pautas sociais e políticas da luta pela terra e pelo desenvolvimento sustentado. Neste sentido, fortalecia-se gradualmente, por um lado, a demanda dos professores indígenas por um plano de carreira profissional, em modalidade especial da profissão de magistério, acompanhada por sua formação inicial, sua titulação e adequada remuneração pelo poder público. Por outro, cresciam as demandas de lideranças e comunidades pelo controle social dessa nova profissão e de sua eminente função social. Orientava-se comunitariamente a seleção dos novos professores entre seus jovens mais "valiosos" para as atividades escolares, assim como a "demissão" do cargo e da função, quando esses não atendiam a necessidades e expectativas de seus parentes com relação à escola. Finalmente, lutava-se quotidi-

anamente por conciliar esses novos processos históricos, educacionais, administrativos com os princípios, mecanismos e rotinas dos processos de socialização mais culturalmente fundados, não-escolares, fundamentais para o desenvolvimento humano, ecológico, cultural e político das sociedades indígenas.

Por seu caráter novo e inovador, esses projetos não podiam contar com respostas às novas questões de caráter eminentemente político que se colocavam, nem com referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores e de suas escolas. Seu alcance político e alicerce teórico estavam nos princípios e fundamentos ideológicos e pedagógicos fornecidos pela rede internacional e nacional que então se formava.

No sentido de suprir a carência de práticas curriculares referencias para o contexto da educação escolar indígena, enfrentando o problema teórico, pedagógico e político-institucional na conformação do campo da educação bilíngüe e intercultural no país, esforços diversos foram feitos.

No aspecto teórico, linhas de pesquisa e investigação aplicadas ao educacional são criadas e desenvolvidas por um grupo cada vez mais amplo de pessoas no Brasil relacionadas com esses projetos. Um significativo conjunto de trabalhos de pesquisa e pós-graduação foram elaborados em várias universidades. Daí já vem resultando um corpo de matéria teórica e histórica dedicado a pensar a educação escolar indígena no país. Quase sempre analisa-se uma experiência particular de formação de professores ou de escolas inseridas nas variadas situações em que se encontram as sociedades indígenas. Só através da CPI/AC, foi gerado, entre a fundação da entidade em 1979 e os dias atuais, um número significativo de trabalhos em campos variados, dedicados a pensar o contexto sociolingüístico, antropológico, ambiental, econômico etc., em que se desenvolve o projeto educativo. As equipes de docentes deste e de outros projetos elaboraram e difundiram várias formas de registro, planejamento e avaliação das ações educacionais realizadas – planos e relatórios de cursos de formação, diários de campo e relatórios de viagens de assessoria etc. –, para sua própria formação crítica e intercâmbio com outros projetos.

No aspecto pedagógico, o currículo da formação dos professores indígenas e de suas escolas é tema de investigação, parte indispensável da formação

profissional e de fortalecimento político dos professores indígenas. Estes se dedicam a pensá-lo, ano a ano, por meio de instrumentos como os "diários de classe", lidos e discutidos nos cursos de formação e nas atividades desenvolvidas nas aldeias, assim como através de outros instrumentos reflexivos impulsionados nos cursos na área de pedagogia e pesquisa.[9]

> Construir esta nova escola requer não apenas uma intensa experiência, mas também métodos de pesquisa para compreender melhor a nossa cultura. (Jocineide Xucuru, in MEC, 1998, p. 69)

Um intenso processo de investigação é realizado na escolarização de professores e alunos, apoiado na escrita e em novos suportes e antigas linguagens, como a música, intensificando a valorização de conteúdos culturais para o currículo, entre eles a própria língua como meio e objeto de estudo.

> Este livro de música Kaxinawa, *Nuku Mimawa*, foi trabalho realizado por alguns professores Kaxinawa interessados em registrar sua cultura no momento em que a língua Kaxinawa passou a ser dominada pela escrita. Eu, Joaquim Mana e Isaías Ibã fizemos algumas gravações com os velhos [...]. Nosso objetivo é que essas músicas façam parte da disciplina de línguas das escolas Kaxinawa [...] (Mana, *in* Mana & Iba, 1994, p. 1)

> A língua hoje para mim é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Hoje eu falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser destas meninadas. E já temos até esta língua escrita no papel, mesmo que tenha alguns erros para consertar. (Mario Poyanawa, in MEC, 1998, p. 120)

Quanto ao aspecto político e institucional, uma ação permanente é desencadeada junto aos órgãos públicos estaduais que regulam a questão, os Conselhos Estaduais de Educação. Em diversos estados, os CEE estão sendo solicitados para a análise e apreciação de novas propostas curriculares em formulação por entidades de apoio, especialistas e professores indígenas nas atividades de pesquisa teórica e de ação pedagógica anteriormente citadas. Os esforços de consenso e os amplos espaços de negociações experimentados para o reconhecimento final dos desenhos curriculares vêm resultando

9. Os diários de classe são documentos curriculares escritos durante o ano letivo pelos professores de alguns dos projetos, estimulados didaticamente nos cursos de formação, especialmente na área de pedagogia. Neles, registram e refletem sobre o currículo em desenvolvimento sob sua responsabilidade nas escolas indígenas. Um estudo mais detalhado desses diários, entre os professores Kaxinawá do Acre, realizei em minha dissertação de mestrado em educação, transformada no livro Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado, 1996.

na titulação de um já significativo número de professores indígenas, em programas "diferenciados" e de qualidade, e com bom nível de legitimidade política junto às comunidades.[10]

> É importante frisar que algumas secretarias de educação adotaram como estratégia de trabalho as parcerias nas ações de formação dos professores indígenas: observaram que o trabalho avançou ao juntarem-se as organizações indígenas e as entidades de apoio na construção deste trabalho que é a formação de professores. (Taukane Bakairi, in MEC, 1998, p. 40)

Como resultado destes três tipos de esforços articulados – o teórico, o pedagógico e o institucional –, algumas propostas alternativas de currículo para as escolas são elaboradas pelos professores indígenas. Ganham atualmente a forma de projetos políticos pedagógicos. Estes são mecanismos institucionais e legais instaurados na esteira rolante das reformas educativas, mas de grande potencial pedagógico e político em contexto indígena. E vêm se tornando requisitos para o credenciamento final da escola indígena e de seu currículo junto ao Conselho Estadual de Educação. Daí a relevância institucional e política desta atividade entre os professores. Reúne a possibilidade de exercício consciente e responsável da autonomia curricular, favorecendo momentos de reflexão coletiva do projeto educacional e institucional requerido pelas comunidades, resguardandolhes o direito de promoverem o ensino das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. Algumas ações, nesse sentido, estão sendo desenvolvidas nos cursos de formação de professores para a ampliação de sua competência como profissionais capazes de desenhar e desenvolver seus currículos e enfrentarem a gestão de suas escolas como parte do sistema de ensino público:

> Este ano de 2000, escolheu-se, como grande tema do curso de pedagogia, o projeto político pedagógico da escola indígena. A proposta foi sistematizar elementos já vividos, conhecidos, discutidos pelos professores sobre sua prática docente e sua experiência de ensino em uma proposta pedagógica a ser encaminhada e sistematizada até o final do próximo ano como produto final à SEE e ao CEE [...] O projeto foi por à eles entendido como novo importante elemento de negociação e fortalecimento da

10. Estima-se que existam cerca de 3.000 professores em exercício nas escolas indígenas, 70% deles indígenas. Os cursos que formam professores indigenas em magistério diferenciado atendem atualmente cerca de 30% deste universo de professores. Os demais estão sendo formados por magistério regular, ou encontram-se sem nenhum tipo de assistência.

> escola indígena diferenciada, que ao ser oficializado na etapa seguinte, garantirá que, com maior autonomia curricular e administrativa, possam gerir sua escola junto ao sistema estadual e municipal, com menos riscos de interferências nocivas. O despreparo muito comum dos técnicos da SEE e dos municípios vem afetando de forma incisiva a especificidade da pedagogia indígena e do projeto desta educação diferenciada. O documento que nos propusemos a ajudar a formular, com o aval do CEE, cremos que irá ajudar na superação parcial desta situação conflitiva. (Monte, 2000)

Complementarmente, as equipes dos assessores, consultores e professores indígenas vêm montando uma série de documentos curriculares para a Formação do Magistério Indígena de nível médio, sistematizando a ação educativa experimentada no processo de formação de professores. Esses documentos, mais que planejamentos prospectivos, são entendidos como registro do processo, avaliação e planejamento permanente, além de constituírem memória histórica dos anos de trabalho, refletindo uma prática constituída (e constituinte). Aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, traduzem o reconhecimento do trabalho curricular com a formação do grupo de professores indígenas que, em serviço em suas escolas, muitos há quase duas décadas, podem ser titulados como professores bilíngües de nível médio, dentro de uma nova categoria do magistério nacional. Passam a ter o direito a se qualificarem pelo percurso da formação recebida e a um plano de carreira para sua profissão, saindo da sua anterior identificação com o professor leigo do meio rural. Algumas Escolas de Formação de Professores Indígenas são criadas pelos projetos de organizações indígenas e entidades de apoio e constituem um novo espaço pedagógico e institucional para a realização do Magistério Indígena diferenciado, assim como transformam-se em centros de produção e divulgação intercultural.[11]

O vôo curricular mais ousado das experiências civis em terreno de políticas públicas vem ocorrendo no âmbito federal a partir do final dos anos 90. O documento *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) foi formulado sob iniciativa e responsabilidade do MEC, com a

11. No Amazonas e no Acre, espaços pedagógicos e institucionais foram criados, denominados Centros de Formação de Professores Indígenas, ou Escolas de Magistério Indígena. Foram construídos e são mantidos, respectivamente, pela Organização Geral dos Professores Tikuna e pela Comissão Pró-Índio do Acre, atendendo anualmente a um extenso número de professores em serviço, visando sua titulação no nível médio. No caso do Acre, realizam-se também no Centro, durante o ano, cursos de capacitação profissionalizantes para agentes de saúde indígenas e agentes agroflorestais.

assessoria de um amplo grupo de docentes de projetos e programas de formação de professores indígenas e dos próprios professores indígenas. Entre esses, grande parte da equipe da CPI/AC e de outras instituições de entidades de sociedades civis. Destinou-se o material a orientar mais um passo da reforma educativa, sob o carimbo do Ministério de Educação. A qualidade na condução de políticas de educação escolar indígena deve, no entanto, fundar-se na participação política e na busca de consenso entre os atores e setores diversos atuantes no campo. Também no trilhar de caminho da reforma, outro documento vem sendo preparado pelo MEC, *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*, com consulta entre organizações não-governamentais, professores indígenas e especialistas, para a orientação dos programas estaduais de formação de professores indígenas, incumbência atual dos sistemas estaduais de educação.

> O movimento indígena já tem dado sua grande parcela de contribuição na elaboração do Referencial Curricular Nacional Indígena, através da sua articulação, estudos, reflexão e montagem de propostas comuns sobre a educação que queremos. (Enilton Wapixana, in MEC, 1998, p. 28)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O que quero dizer é que os 500 anos para nós começaram ontem. Só agora, nos últimos anos, é que estamos com os direitos de ter uma comunicação através da escrita na nossa língua própria. Sendo um processo novo para os índios e para os educadores, encontramos várias interrogações no ar. Como se fôssemos as andorinhas voando para pegar as moscas de sua alimentação numa tarde de temporal de chuva (Mana, in Mana & Monte, 2000, p. 1)

Em resumo, os projetos e programas de educação para os povos indígenas, desenvolvidos como parte das reformas políticas e educacionais nas duas últimas décadas, tiveram em comum as condições históricas complexas de parcerias interinstitucionais e o difícil diálogo dos cenários interculturais. Em missão muitas vezes impossível, as diversas entidades de apoio, organizações indígenas, movimentos de professores e órgãos públicos buscam o consenso e a convivência entre os variados interesses e perspectivas políticas. Deparam-se, enfim, com a tarefa do exercício dos direitos democráticos contemporâneos nas tensionadas realidades, práticas e pautas sociais latino-americanas.

Esta complexidade coloca para nós – índios e não-índios – algumas questões de difícil resolução, que até hoje caracterizam o campo da educação escolar indígena como parte de lutas sociais e políticas mais amplas no Brasil e em outros países.

Os avanços normativos e jurídicos no campo da educação para os povos indígenas, 500 anos depois, na maioria dos casos, são resultado das formas de convivência democrática e, em especial, das demandas e iniciativas dos movimentos sociais e étnicos e da mobilização da sociedade em geral. Também, segundo Moya (1998), em alguns aspectos, a sociedade política, através de governos, partidos e organismos internacionais, parece ter assumido importantes orientações e fundamentações na direção do pluralismo e da eqüidade. Mas, parece que estes novos princípios se desenvolvem melhor como conceitos e direitos, constituindo um rico campo de idéias e de leis, sem correspondência contínua com a realidade. Funcionam como referente ou paradigma dos quais é preciso partir para atingir as metas da qualidade, eficiência, eqüidade, além do reconhecimento da diversidade, como fundamentos básicos da democracia e das reformas educativas na América. Em outras palavras, existe uma impossibilidade básica de traçar paralelos entre as normas, de caráter universal, as pautas locais e as ações experimentais, aprisionadas nos contextos de onde nascem.

Um dos pontos de conflito é o jogo recíproco entre o reconhecimento da igualdade de todos ante a lei, afirmada na maioria das constituições latino-americanas, e a necessidade de reconhecer e discriminar positivamente os direitos coletivos de todos que aspiram ao reconhecimento de suas diferenças, entre eles os povos indígenas. Se a primeira assertiva aponta para o direito individual, correspondendo à velha e ainda atual tendência liberal, a segunda, para os direitos coletivos e consuetudinários, tão conflituosamente exercidos, ilustrados contemporaneamente pelo estado de guerra experimentado em Chiapas pelo Exército dos Zapatistas e pela já histórica luta pela demarcação dos territórios indígenas no Brasil em outras partes do continente.

Mas, finalmente, são os movimentos étnicos e sociais na América que demonstram condições de pôr na berlinda a ordem institucional e legal. Através de suas proposições e demandas, inclusive as educacionais, tornam ultrapassadas a legislação e as políticas sociais de seus países. Desenvolvem movimentos de negociação e conflito com outros setores da sociedade, forçando novas pautas políticas, marcos legais, e práticas sociais.

E a legalização dos direitos étnicos-lingüísticos, entre eles o direito à educação intercultural bilíngüe, é um dos importantes territórios das lutas políticas, sendo fonte e produto das novas demandas e pontos de tensão. Torna- se, por isto mesmo, sempre obsoleta a atual legislação, ao mesmo tempo que se amplia o horizonte jurídico, estendendo-se os espaços e âmbitos de exercício dos direitos pelos movimentos indígenas e outros grupos culturalmente diferenciados, no precário (des)equilíbrio das relações interculturais.

NIETTA LINDENBERG MONTE é mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense, coordenadora pedagógica da Comissão Pró-Índio do Acre, onde há cerca de vinte anos dedica-se a programas de formação de professores indígenas e currículo, especialmente no Acre, mas também em outras regiões e países. Coordenou diversos livros didáticos de autoria indígena relacionados com o currículo das escolas, sendo autora de vários artigos e livros sobre a temática da educação escolar indígena, publicados no Brasil, México, Peru, Chile, Espanha e Alemanha. É atualmente representante das Ongs no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC e realizou a Coordenação Geral do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNE/I, 1998). *E-mail*: nietta@ism.com.br ou nietta@mdnet.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKMAN, S., (1996). The globalization of intercultural education and an indigenous venezuelan. *Response in Compare*, Londres, v. 26, n. 2, p. 22-32.

CABRAL, MONSERRAT, MONTE, (org.) (1986). *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Pró-Memória.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1999). *Deliberação*, 03/99. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.

CUNNINGHAM, Mirna, (1996). *Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina*. In: II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilíngüe – La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la Escuela. Santa Cruz de La Sierra, mimeo.

DIAZ-COUDER, Ernesto, (1998). Diversidad cultural y educación en iberoamérica. Educación, Lenguas, Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 17.

FREELAND, J., (1996). The Global, the National and the Local: forces in the development of education for indigenous peoples – The case of Peru. *Compare*. Londres, v. 26, n. 2.

GUIMARÃES, S.G., (1981). Uma escola Xingu. In: SILVA LOPES, Aracy, (org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense.

MANA, IBA, (orgs.) (1994). *Nuku Mimawa, cantos Kaxinawa*. Rio Branco. Comissão Pro-Índio do Acre.

MANA, MONTE, (orgs.) (2000). *Shenipabu Miyui, história dos antigos*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Universidade de Minas Gerais.

MELIA, B., (1981). Trançados da educação indígena. In: SILVA LOPES, Aracy, (org.). *A questão da educação indígena*, São Paulo: Editora Brasiliense.

_____,(1989). Alfabetização indígena. In: MONSERRAT, R., EMIRI, L., (orgs.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Editora Iluminuras.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília.

_____, (1999). *Documento técnico preliminar para a formação de professores*. Brasília.

MONTE, Nietta, (2000). *Relatório do curso de pedagogia no XX curso de formação de professores do Acre*. Rio Branco: Comissão Pro-Índio do Acre.

_____, (1996). *Escolas da floresta*: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Editora Multiletra.

MONTE, N. *et al.*, (orgs.) (1993). *Proposta curricular bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.

_____, (orgs.) (1996). *Proposta de magistério indígena bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.

MONTE, N., OLINDA, V., (orgs.) (1985). *Escolas da floresta*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.

MONTE, N., (org.) (1984). *Estórias de hoje e antigamente dos índios do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.

MOYA, Ruth, (1998). Reformas educativas e interculturalidad en America Latina, Educación, lenguas, cultura, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 17.

MUÑOZ, H., (1998). Los objetivos políticos y socioeconomicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la ensenanza y en las escuelas indígenas, in Educación, Lenguas, Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 17.

SILVA, A., (1981). Por que discutir hoje educação indígena? In: SILVA LOPES, Aracy, (org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense.

OLHARES QUE FAZEM A "DIFERENÇA": O ÍNDIO EM LIVROS DIDÁTICOS E OUTROS ARTEFATOS CULTURAIS*

Teresinha Silva de Oliveira
Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação

INTRODUÇÃO

A variedade de artefatos culturais que tomam a imagem de "índios(as)" como motivo ilustrativo sinaliza que os discursos que neles circulam nos interpelam de diferentes formas e nas mais variadas circunstâncias. O "índio" é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades. Já convém marcar a presença de estratégias pedagógicas perpassando os discursos que circulam nesses artefatos, que não podem ser tomados como "inocentes" ou banais. Os conceitos articulados nessas produções resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente e, portanto, a partir de "relações de poder" que, por sua vez, possibilitam a quem tem mais força (força essa representada através das mais variadas formas e sentidos) atribuir aos "outros" seus significados. A idéia de poder à qual me refiro está relacionada ao pensamento de Foucault (1979), que aponta o poder não como centrado em um único ponto, unilateral, ou maléfico, mas ramificado,

* Trabalho apresentado no GT Ensino Fundamental, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).

circulante e produtivo. Assim, o poder não apenas proíbe, impede, mas cria, produz.

Essa concepção, aliada à perspectiva pós-moderna[1] e ao campo dos estudos culturais, possibilita uma visão diferente, na qual o que era mostrado como natural e familiar precisa ser estranhado, desnaturalizado. Dessa forma, os discursos são tomados como práticas culturais destinadas a nomear, a representar as "coisas" a que se referem, fazendo com que as verdades precisem ser tomadas como transitórias. Nelson, Treichler e Grossberg (1995) afirmam que os estudos culturais assumem o "compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder" (p. 11), enfocando temas como

> gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. (p. 8)

Nesse sentido, considero importante mencionar desde já que entendo representação como um processo de significação histórica, socialmente construído e determinado por relações de poder. De acordo com Hall (1997a), "representação é a produção do significado do conceito em nossa mente através da linguagem" (p. 17). Linguagem é

> [...] o processo pelo qual os membros de uma cultura utilizam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzir significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos (*idem*, p. 61)

Hall (1997a), seguindo a abordagem construcionista, argumenta que na representação "usamos signos, organizados nas linguagens de diferentes

1. De acordo com Veiga-Neto (1996), "pode-se compreender a pós-modernidade como o 'estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX'" (p. 151). Para o autor, "mais do que um 'movimento', trata-se de uma condição que, rejeitando os pensamentos totalizantes, as metanarrativas, os referenciais universais, nega as transcendências e as essências e implode a Razão moderna, deixando aos cacos nossas pequenas razões particulares" (*idem, ibidem*).

tipos, para nos comunicar com outrem de forma significativa" (p. 28). De acordo com tal abordagem, todos os signos são "arbitrários", não havendo, por isso, qualquer relação natural entre o signo e seu significado.

Aproprio-me também da noção de identidade produzida por Hall (1997b), de que esta é uma "celebração móvel" e por isso não pode ser tomada como fixa, essencial ou permanente (p. 13). "É definida historicamente, e não biologicamente" (*idem, ibidem*). Assim, penso em identidade como o resultado de um conjunto de práticas narrativas criadas pela representação, portanto inventadas, que possibilitam que determinadas características sejam associadas a sujeitos ou grupos, freqüentemente de forma generalizada e pejorativa, para explicar e definir como única a variedade de vivências e experiências que possuem. De forma semelhante, práticas narrativas servem para que os sujeitos "falem" de si ou do grupo a que pertencem. A partir disso, considero apropriado desenvolver uma análise das representações de "índio" no sentido de práticas de significação, pressupondo que a existência dessas representações ocorra com base em relações de poder através das quais grupos ou sujeitos mais poderosos atribuam aos "outros", no caso aos índios(as), seus significados.

As formas discursivas que tendem a generalizar características, vozes e imagens, traços comuns articulados estrategicamente, criaram e reforçam o estereótipo que é instituído por uma repetida seqüência de "certezas", no qual quem tem sua fala legitimada atribui aos "outros" seus significados de forma segura, estável e inquestionável. O estereótipo não representa, no caso, um índio preexistente, anterior ao discurso, mas a cristalização de discursos. Para Albuquerque Jr. (1999), "o estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo" (p. 20). Assim, a instituição do "outro" como diferente acontece de forma "hegemônica", através de marcas discursivamente impostas com base nos conceitos que o(a) narrador(a) tem de si e dos poderes que sustenta, sejam eles de ordem religiosa, financeira, em relação ao idioma que fala ou outra prerrogativa.

A forma de apontar índios(as) como "diferentes" ocorreu inicialmente em função das dificuldades dos primeiros viajantes europeus de compreender a vida social desses sujeitos, atribuindo a eles (e ao ambiente) um estatuto de alteridade exótica observado ainda hoje. Tal forma de compreensão conce-

beu índios(as) como desprovidos de instituições políticas e submetidos às leis de uma natureza da qual não souberam se distanciar. Pode-se dizer que a denominação "índios" surgiu a partir do olhar europeu sobre quem encontraram quando aqui chegaram, nos séculos XV e XVI, julgando terem chegado a um outro lugar denominado Índias. A partir desse olhar colonizador, passaram a existir não só "índios(as)", mas todo um contexto biológico e topográfico que "precisava" ser explorado. Assim, utilizo no meu trabalho a expressão índios,[2] pois substituí-la nesse momento implicaria uma outra invenção. Reconheço que é uma denominação comprometida com determinado olhar e que cada grupo dessa etnia[3] tem características culturais próprias, como cada um de seus membros tem especificidades individuais.

Atribuir denominação e características é próprio de um processo arbitrário de relação "desigual" de forças, através do qual o colonizador dá as costas para o modo como cada povo se autodenomina, além de generalizar características superficiais, apagando individualidades. Assim, ao propor questionar essas verdades, procuro entender como tais representações foram construídas e que outros esquemas discursivos estiveram envolvidos nesse processo, sem pretender julgar sua adequação ou veracidade. Além disso, busco entender como são articulados os discursos, de modo que não se destinam "apenas" a representar mas a atuar também como dispositivos pedagógicos, o que passo a tratar a partir de agora através dos eixos temáticos.

OLHARES...

Neste eixo procuro discutir como a "diferença" instituída com base em determinados olhares e como algumas marcas têm sido utilizadas para caracterizar os(as) diferentes". Busco exemplo a essa referência interessante estudo que Said (1990) realiza de relatos de viagens, romances, poemas, estudos e artigos sobre o Oriente Médio e seu povo, no campo acadêmico denominado orientalismo, e a atração que o distante" Oriente teve sobre o Ocidente, principalmente sobre os europeus. Assim,

2. A partir deste momento, deixarei de usar aspas ao registrar a palavra índio(s), mesmo não partilhando do entendimento que deu origem à denominação.
3. Admitindo que as categorias resultam de construções culturais, uso, neste trabalho, os termos raça e etnia sem uma distinção muito rigorosa.

> O Oriente não está apenas adjacente à Europa; é também onde estão localizadas as maiores, mais ricas e mais antigas colônias européias, a fonte das suas civilizações e línguas, seu concorrente cultural e uma das suas mais profundas e recorrentes imagens do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente), como sua imagem, idéia, personalidade e experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é parte integrante da civilização e da cultura *materiais* da Europa. O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modo de discurso com o apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais. (p. 13)

Próximo à análise de Said, Albuquerque Jr. 1999) movimenta-se numa trama que contempla a produção literária, as artes, os discursos políticos, as produções cinematográficas e a música, os quais contribuíram para a criação de um povo e uma região exóticos", "diferentes". A inspiração que a região Nordeste e "essa gente" despertaram nos escritores, artistas e políticos – a princípio do Centro-Sul do país mais tarde, da própria região – resultou num conjunto de narrativas que manifesta uma visão hegemônica do Nordeste como único no aspecto cultural e geográfico. Ao ser contraposto sócio e culturalmente Nordeste, o Sul se fortalece não somente como espaço geográfico, mas como espaço de mais possibilidades, de maior diversidade cultural, como centro da manifestação cultural européia. Além disso, o autor "olha" a trama de representações não só como uma imposição de significados ao Nordeste e aos nordestinos, mas também como um dispositivo pedagógico, através dos quais os "nordestinos" passam a falar de si e do "Nordeste".

A invenção do Nordeste e outras artes (Albuquerque Jr., 1999), e *Orientalismo* (Said, 1990) fazem uma análise das narrativas que focalizam o olhar totalizante lançado pelo colonizador sobre o Nordeste e o Oriente, respectivamente, e como esse olhar influenciou na elaboração dessas identidades e na legitimidade e imposição dos interesses colonialistas. Ao descrever o Oriente como o "outro", a cultura européia se fortalece por apresentar recursos "tidos" como mais importantes e que permitiram que o Oriente tivesse sido inventado estrategicamente pelo e para o Ocidente, assim como o Nordeste e os nordestinos o foram pelo e para o Centro-Sul.

Já Vaz (1996) circula nas tramas discursivas que produziram os "caboclos amazônicos" como mais uma forma de instituição do "outro". Tais narrati-

vas, elaboradas com base no "olhar" de viajantes europeus e pesquisadores, estabelece o branco como racialmente superior, ao descrever os "caboclos" como matutos, preguiçosos, insolentes, derrotados e responsáveis pela sua própria pobreza (p. 48). Nelas, o termo "caboclo" remetia a uma espécie de mestiçagem, o que significava inferioridade em relação à raça branca. Essa visão, difundida no Brasil a partir do século XIX, acreditava na superioridade das "raças puras" (especialmente a branca) e na degenerescência dos tipos mestiços. De acordo com Vaz, entre os relatos que inventaram essa identidade situava-se o que falava da ameaça que esses sujeitos representavam para a viabilidade do país, pois na região "não há progresso nem regresso, a tradição e a rotina perduram como formas de preguiça, de inércia mental" (p. 49). Seguindo tais estratégias, foram inventadas várias outras identidades que circulam como verdadeiras na mídia, na literatura, nas artes, no currículo escolar e em outros artefatos culturais.

Nesse sentido, Álvares-Uría (1998) faz referência à imagem dos Incas e dos Astecas elaborada pelos colonizadores espanhóis (1520-1550), no mesmo período histórico em que os índios brasileiros também foram inventados a partir do olhar português. O autor nos instiga a pensar sobre o processo de contato e "pacificação" e sobre a ressonância atual desses acontecimentos através da "desmedida crueldade dos seres humanos" posta à prova "pelo triunfo dos totalitarismos" (p. 98), apontando como o "outro" atualmente, o estrangeiro e o pobre, que vêm sendo objeto de exclusões, vexames e negações.

Ao produzir o ensaio "O espetáculo do 'outro'", Hall (1997b) examina as variadas formas como a "diferença" é marcada por filmes, anúncios publicitários e fotos do final do século XIX ao momento presente, e como aspectos atribuídos à raça, gênero e etnia têm sido usados para marcar a diferença, de forma essencialista, através de estereótipos. Ao desenvolver sua argumentação, o autor possibilita a compreensão de como as práticas de significação estruturam o modo como "olhamos" as "coisas" e como as "coisas diferentes" (especialmente o "outro") fascinam.

O autor faz referência a várias representações produzidas sobre africanos (as) pelo "Ocidente", ao longo da história e dos contatos sociais estabelecidos, de forma que a diferença fosse notadamente marcada através da raça. A abordagem aponta questões históricas e sociais do contato colonizador semelhantes às vividas no Brasil. O processo de colonização do Brasil, assim

como o da África, atraiu uma série de aventureiros ávidos pelo encontro e por mostrar o "outro", o diferente. Lá, como aqui, o discurso racista foi e ainda é estruturado de forma binária e oposta, contrapondo a "civilização" (branca) e a "selvageria" (negra/indígena). Conforme a análise, a "cultura" (branca) era relacionada aos aspectos intelectuais: discernimento, conhecimento, presença de governo e leis próprias que regravam a vida social e sexual; a "natureza" (negra/índia) era relacionada aos aspectos instintivos: manifestação franca das emoções no lugar da razão, ausência de governo e leis para regrar a vida social e sexual, aproximando as ações de instintos da "natureza selvagem". Reduzir as culturas de negros(as) e índios(as) à natureza consiste em "naturalizar a diferença" (Hall, 1997b, p. 245), consiste em "uma estratégia representacional destinada a fixar a 'diferença' e assim garanti-la para sempre" (*idem, ibidem*).

Assim, conforme as leituras sugerem, a "diferença" resulta da projeção no "outro" de características que o narrador(a) não "vê" ou não aceita em si. Portanto, a "diferença" não pode ser tomada como essencial, como parte dos sujeitos, mas deve ser problematizada por resultar de construção social.

"OLHARES PODEROSOS": A INSTITUIÇÃO DO "OUTRO" COMO DIFERENTE

Tomei por empréstimo para este eixo o título atribuído pela revista *Época* (nº 91, fevereiro de 2000, p. 8) ao eixo "Imagens", na qual algumas fotografias flagraram políticos nacionais e internacionais lançando olhares "indiscretos" sobre determinadas mulheres. Uma dessas fotografias mostra Alessandra Brasileiro, passista do Boi Garantido, "fantasiada de índia", em Parintins, Amazonas, "olhada" pelo presidente do Brasil e pelo governador do Amazonas, enquanto cumprimentava o ministro da Educação.

"Olhares poderosos" (como os lançados por políticos, viajantes, pesquisadores, entre outros) têm servido para instituir o "outro" como diferente, geralmente apontando "traços" físicos individuais como características coletivas, marcando que a instituição da "diferença" acontece com base na consideração dos valores e conceitos que aquele que a institui tem de si e da cultura a que pertence.

Assim, este eixo tem o propósito de destacar alguns olhares poderosos materializados através dos livros didáticos de ciências e refletir sobre como

esses discursos marcam, classificam e excluem índios(as). A opção pelas publicações didáticas de ciências[4] está relacionada à minha formação acadêmica e, principalmente, à visão de ciências como um campo discursivo rico no sentido de instituir verdades e produzir subjetividades dificilmente contestado. Nessas produções, índios(as) são "vistos" como diferentes através de referências à habitação, às vestimentas, à forma como obtêm os recursos etc.

No capítulo sobre os animais, o livro Ciências, para a lª série do ensino fundamental (Marsico *et al.*,1997), inclui uma unidade sobre os animais e seu *habitat*. Referindo-se aos *habitats* humanos, as autoras mostram quatro ambientes onde o "homem" pode habitar: um prédio com muitos andares, casas no meio de uma lavoura, um "iglu" e uma "oca". No exemplo referente ao "*habitat* indígena" (p. 37) aparece no primeiro plano da foto um índio esticando um arco como se fosse atirar uma flecha e duas índias, uma delas com uma criança às costas, suspensa por uma faixa na cabeça; no plano de fundo aparece parcialmente a "oca". A referida fotografia parece não ter sido feita para mostrar uma forma de habitação, mas sim um "estilo de vida", estereotipado também em outros espaços, pois a casa praticamente não aparece. Essas representações tendem a universalizar atributos do tipo: índios usam arco e flecha; moram em ocas; furam o corpo para colocar objetos "estranhos", como ossos e pedaços de madeira, considerados enfeites; andam nus (ou seminus), enfim, são diferentes de "nós".

No volume 2 de *Descobrindo o ambiente*, para a 2ª série, Oliveira e Wykrota (1991) ensinam que "os esquimós moram em iglus. Os índios brasileiros em ocas, os beduínos sempre mudando de lugar. E existe gente que mora em carro ou barco e carrega a casa para lá e para cá, como os caracóis" (p. 11). Mostrar a casa, por exemplo, se constitui uma das formas através da qual os livros narram os "diferentes", os que fogem à "normalidade". Além disso, o livro em pauta relaciona sujeitos e suas formas de habitar aos caracóis (animais), lembrando a antiga representação dos índios como nômades, que não se fixavam a lugar nenhum. Ao destacar a forma de habitação, a "oca" marca a singularidade indígena.

4. Tomei para análise alguns exemplares publicados no período de 1980 ao final de 1990.

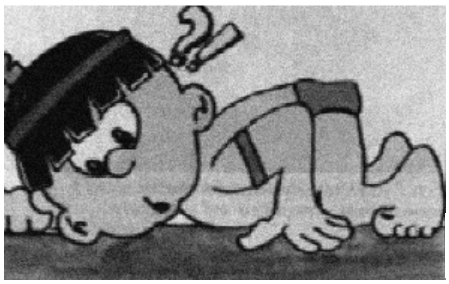

Ilustração 1: "A velociade do som" (Blinder et al., Ciência e Realidade, 8ª série, São Paulo: Atual, 1992, p. 85)

No estudo relativo à propagação do som, constante do livro *Ciência e realidade*, para a 8ª série, Blinder *et al.* (1992) utilizam uma figura que alude a suposta perspicácia auditiva indígena para ilustrar o conteúdo de que tratam, lembrando outras habilidades atribuídas a índios(as), como a de "ler" a natureza e prever fenômenos climáticos. Dessa forma, o índio é representado como dotado de um tipo especial de conhecimento que parece constituí-lo como uma extensão da natureza, como uma espécie quase em extinção. Blinder e seus colegas representam o índio através da Ilustração 1, acompanhada do seguinte texto:

> São também famosas as histórias de índios que encostam a orelha no chão para ouvir o galope de cavalos suficientemente distantes para serem vistos [...]. Se o índio ouve o galope pela onda sonora que se propaga no solo antes da onda que se propaga no ar, é sinal de que no solo a onda sonora se propaga mais rapidamente, ou seja, sua velocidade é maior no chão do que no ar. (p. 85)

Ao mesmo tempo que o exemplo atribui ao índio habilidades especiais, faz referência a uma prática não usada e considerada estranha pela cultura nãoindígena, por dispor de instrumentos "mais eficientes" para realizar tal "leitura". Lembra também habilidades sensoriais "desenvolvidas" em determinados animais, como o faro do cão de caça, a percepção auditiva das aves etc., representações de "desenvolvimento" e especificidade que se devem ao olhar antropocêntrico do homem sobre os (outros) animais.

Assim, a imposição de significados aos "outros" freqüentemente é feita de forma sutil e partindo do pressuposto da presença de uma correspondência adequada entre o sujeito e os significados que estão sendo atribuídos, de forma que passam a ser vistos como naturais, como parte deles. E o olhar que produz representações através dos livros didáticos e revistas analisados mostra índios(as) como sujeitos dotados de conhecimentos, costumes e habilidades específicas e essenciais, de forma que pareça que somente esses sujeitos as possuam.

Além da produção didática, várias outras produções freqüentemente estabelecem uma relação entre a identidade pessoal ou coletiva e os artefatos usados de forma que os mesmos pareçam essenciais a todos os membros indistintamente. Da mesma forma que marcadores identitários, como pinturas, adornos etc. são utilizados para representar tribos indígenas, muitas outras "tribos" são identificadas por outros marcadores, como as *griffes* das roupas que usam, a marca do tênis que calçam, as tatuagens que exibem, a quantidade e os locais do corpo em que aplicam os *piercings* etc., mostrando como freqüentemente aquele(a) que não atende aos padrões sociais e culturais é "marcado(a)". Essas questões frisam a forma como as "marcas identitárias" – entendidas aqui como significados culturalmente inventados – são usadas com a finalidade de diferenciar, classificar, os sujeitos, sendo inscritas no corpo para assinalar a diferença, o pertencimento a essa ou aquela "tribo". Assim, ao mostrarem índios(as) valorizando tais aspectos, livros, jornais, revistas etc., além de essencializarem características, projetam também um público que parece esperar tais imagens.

Estudos como "O espetáculo do 'outro'" (Hall, 1997b) e a imagem dos Incas e Astecas a partir do olhar espanhol (Álvarez-Uría, 1998) exemplificam a imensa diversidade cultural existente no mundo e de como são consagradas formas culturais hegemônicas. Em outro sentido, servem para mostrar a rede de poder em que as questões culturais estão inseridas, apontando que a diferença tem sido marcada de forma hierarquizada e assimétrica, e que os sujeitos ou as práticas mostrados(as) como diferentes o são de forma que pareçam inferiores, de modo que a diferença não é estabelecida desinteressada e inocentemente, mas é instituída a partir de discursos e "olhares poderosos".

DA MALOCA NA SELVA A QUIOSQUE NOS JARDINS

Neste eixo procuro discutir a transposição de significados atribuídos a determinados objetos ao serem utilizados por culturas distintas e como alguns desses objetos freqüentemente "enriquecem" a prática pedagógica. Potes, peneiras, arcos e flechas são objetos que recebem comumente nova finalidade e, em conseqüência, nova significação, diferente da atribuída por índios(as), ao serem adquiridos por turistas, por viajantes não-indígenas. Entretanto, sabemos que a transposição de significado não ocorre em um só sentido, e que índios(as), ao se apropriarem de objetos da cultura não-indígena, freqüentemente lhes atribuem outros significados.

Ao contrastar artefatos culturais de culturas distintas, se estabelece, também, a distinção entre "nós" e os "outros", muitas vezes mostrando o grupo "hegemônico" ("nós") de forma individualizada e diferenciada e os "outros" como uma massa homogênea. Essas argumentações lembram a importância que determinados artefatos adquirem pelo fato de serem "nosso" ou serem dos "outros". Proponho, como exemplo para reflexão, a construção arquitetônica "tradicional" indígena usada para habitação, para a qual foram atribuídos pelo colonizador nomes como "oca", "maloca", "choupana". Essas designações são carregadas de tom pejorativo, na medida em que remetem a um tipo de habitação considerada "primitiva" por ser construída com capim, paus, cipós e sem o acompanhamento de um profissional com uma certa qualificação, como um engenheiro ou um mestre-de-obras.

Essas construções mudam a denominação quando mudam de ambiente e função. O que era chamado de "oca" ou "maloca", ao ser transposto para a cidade, tem também o significado transposto e passa a ser denominado de "cabana", "quiosque", designações que parecem lhes conferir maior *status*. O rústico ganha uma nova configuração, por ter sido projetado e construído por pessoas não-indígenas e por compor o espaço de lazer e não mais o residencial, apontando para o que Woodward (1997) chama de "sistemas classificatórios" (p. 12). Tais sistemas são usados freqüentemente para apontar como as relações sociais entre pelo menos dois grupos diferentes são contrapostas – de forma binária e distinta – tanto através do uso de sistemas simbólicos de representação quanto através da exclusão social.

A prática pedagógica escolar, na qual são destacados os valores de uma cultura soberana,[5] muito tem colaborado no sentido de controlar as pessoas e instituir significados. Para isso, seleciona conteúdos, destaca comportamentos a serem evidenciados e valoriza práticas sociais de determinados grupos ao destacar, por exemplo, o que deve ser estudado durante o ano e o que deve ser "visto" eventualmente. A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso, a escola freqüentemente se utiliza de artefatos culturais de "outras" culturas

5. Refiro-me especialmente à cultura de origem européia, que de todas as formas procurou se estabelecer como soberana tanto dentro de seus limites geográficos quanto fora deles. Mais uma vez recorro a Orientalismo, através do qual Said (1990) discute essa questão ao mostrar o olhar colonizador sobre os povos colonizados.

para acentuar, frisar, a "diferença". Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-os como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludopedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura "exótica". Servem como exemplo de transposição de significado objetos de cerâmica e de madeira, como arcos e flechas, simulacros adquiridos por turistas, que, transpostos, passam a adquirir outros significados, passam a ser contemplados como adornos, peças de decoração, "lembranças" de viagem, e não raro ilustram o fazer pedagógico. Problematizar "práticas" sociais familiares pode ser um caminho para entender algumas das estratégias usadas para estabelecer significados e organizar lugares de negros, de índios, de mulheres, de pobres, de homossexuais e de velhos(as), com que freqüentemente nos deparamos.

CARTÕES E SELOS POSTAIS, CARTÕES TELEFÔNICOS E MOEDAS BRASILEIRAS: A DIVERSIDADE DE OLHARES LANÇADOS SOBRE O ÍNDIO

A discussão proposta para este eixo diz respeito à diversidade de olhares lançados sobre o índio por instituições públicas e privadas, como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), a Casa da Moeda, as companhias telefônicas e a indústria gráfica, através dos seus produtos. Além disso, procuro destacar alguns efeitos pedagógicos presentes em artefatos supostamente banais.

Os discursos usados para tornar coletivas características "individuais" têm servido para que determinados grupos sociais sejam "olhados" como grupos homogêneos. No caso de índios(as), ainda que haja especificação, na maioria das vezes ela surge em relação ao grupo como categorias do tipo "guerreiros", "selvagens", "índios", em que o(a) narrador(a) nega identificação própria, tornandoos(as) sujeitos despersonalizados, anônimos; tratase, portanto, de um silenciamento das suas identidades. Maresca (1996) refere-se a essa questão como "banalização", que passa explicitamente pela "anonimizacão dos personagens representados, reduzidos subitamente à imagem de uma profissão, um gesto de trabalho ou de um elo doméstico ou social" (p. 64). Utilizo como exemplo para essa referência um cartão postal que mostra índios(as) em ocasião festiva, com vestes e máscara de fibra vegetal rústica, e a informação relativa à identidade dos sujeitos, que se limita a indicar: "Índios do Brasil, tribo dos Ipixunas, região da Amazônia".

Ao referir-se às práticas fotográficas, Canclini (1985) possibilita-me entender que elas são reguladas por convenções atribuídas por um determinado grupo como forma de seleção e promoção. Para Canclini, "o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado", servindo como "operação ideológica que converte o transitório em essencial" (p. 7). Dessa forma, as práticas fotográficas parecem servir como mecanismos dos quais determinado(s) grupo(s) se apropria(m) com a finalidade de representar o que entende(m) por realidade, utilizadas para "eternizar" momentos.

Os vários olhares lançados sobre o índio têm sido "traduzidos" através de fotografias, gravuras e pinturas, geralmente acompanhando o texto escrito. Observo, no entanto, que artefatos como selo e moeda, usadas pelo Correio e pela Casa da Moeda, respectivamente, incluem imagens que dispensam o texto escrito, sugerindo que a imagem tem sido usada como um discurso que informa e nos interpela com a mesma autoridade do texto escrito.

Ao fazerem a representação de índios(as) através dos produtos que atendem a suas demandas, empresas como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, por exemplo, através da emissão de selos que focalizam traços atribuídos a esses povos, como máscaras, pintura corporal, peças artesanais, "desapropriam" o índio de sua identidade pessoal e o mostram de forma que detalhes como pintura, pareçam essenciais, além de sugerir que as referidas imagens resultam da solicitação dos fotografados. A referência encontra exemplo na imagem do menino índio que ilustra selo postal lançado pela ECT em 1991.

Ilustração 2: Nota lançada no início dos anos de 1990 pela Casa da Moeda

Outra forma de apropriação da imagem do índio é através da sua impressão na moeda brasileira, conforme a Ilustração 2, nota de mil cruzeiros lançada no início dos anos 1990. Trata-se de uma representação muito significativa, pelo fato de envolver um papel com valor monetário, com poder de troca e que atinge uma significativa parcela da população. Observo que tal representação, bem como as demais citadas neste eixo,

aponta para uma relação desigual de forças: ao mesmo tempo em que índios ilustram um papel com poder de compra, muitos desses sujeitos não dispõem de condições econômicas para suprir suas necessidades básicas, necessitando, às vezes, mendigar nas ruas. No exemplo, além do índio ser representado como "exótico", é representado também como saudável, farta e diversamente alimentado, ao ter sua imagem sobreposta a produtos atribuídos ao seu consumo, como peixes, raízes, frutos e sementes. É dispensável afirmar que as representações feitas especialmente pela ECT e pela Casa da Moeda vêm carregadas de um teor de verdade muito forte, por provirem de duas instituições federais muito abrangentes, pois os artefatos selo e moeda fazem parte da vida diária de grande parte da população.

Pertencente à série "500 anos do Descobrimento", a Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT) lançou um cartão telefônico ilustrado por uma "menina Carajá",[6] conforme Ilustração 3. Tal representação é semelhante às produzidas pela ECT e pela Casa da Moeda. Ao comercializarem tais imagens, além de instituírem o "outro" como diferente, essas empresas marcam também fortes "relações de poder" em que uma cultura toma a "outra" como motivo ilustrativo dos produtos que vendem. Além disso, a representação do índio articulada por tais empresas mostram-no como uma espécie de "propriedade da nação", pertencente à "identidade nacional".

Ilustração 3: Menina Flor, da tribo Carajá

De acordo com Hall (1997a), "as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (p. 53). Assim, entendo que a nação não uma entidade política "neutra", ao contrário, produz significados, cria sentido de pertencimento. Segundo o autor, "as pessoas não são apenas cidadãos(ãs) legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua

6. A identificação presente no verso do cartão refere-se a "Menina Flor".
7. Robins referido por Hall (1997a) chama de "Tradição" a tentativa de "recuperar a pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas" (p. 94).

cultura nacional" *idem, ibidem*). Tal afirmação leva-me a entender que "idéia" de pertencimento nacional é constituída discursivamente e não pode ser tomada como parte essencial dos sujeitos.

Os artefatos que ilustram esse eixo podem ser lidos" também como uma forma de "promover" um resgate de tradições[7] supostamente perdidas; têm servido como referência de brasilidade, para mostrar um país e um povo "autênticos", apontando um país que respeita e incentiva" as tradições de seus habitantes para um povo que sabe corresponder, através das manifestações de pertencimento. O resgate de uma identidade "perdida" obriga a um "retorno ao passado", o que implica reinventar outras práticas e outras identidades.

Assim, entendo que as representações que circulam nos artefatos incluídos na análise têm sido o resultado de "olhares poderosos" lançados sobre Ilustração 3: Menina Flor, da tribo Carajá índios(as) por viajantes, pesquisadores, repórteres entre outros, por "verem" nesses sujeitos características que não vêem ou não desejam em si. Além disso, ao destacar a imagem do índio como recurso ilustrativo dos produtos que comercializam, empresas públicas e privadas mostram-no como uma das particularidades da nação brasileira, apontando, ao mesmo tempo, para a presença de uma cultura soberana que se autodenomina habilitada a conferir posições, espaços e papéis a serem desempenhados por sujeitos que integram outras culturas. Assim, acredito que precisamos questionar as práticas familiares e duvidar da "inocência" dos discursos que perpassam artefatos aparentemente banais como selos e cartões postais, ou a aquisição de potes e peneiras, por exemplo, que compramos como "lembrança" de viagem pois, além dos livros didáticos, esses artefatos também são pedagógicos.

TERESINHA SILVA DE OLIVEIRA é mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve atividades profissionais na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisa sobre as representações de mulheres índias na mídia. *E-mail*: teteoliveira@terra.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de, (1999). *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Massangana / São Paulo: Cortez.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, (1998). A conquista do outro: da destruição das índias à descoberta do gênero humano. In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes. p. 97-114.

CANCLINI, Nestor García, (1985). Estética e imagem fotográfica. *Revista Casa de Las Americas*, Havana, v. 149.

FOUCAULT, Michel, (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

HALL, Stuart, (1997a). The work of representation. *In*: _____, (org.). *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University. p. 2-73.

_____, (1997b). The spectacle of "other". *In*: _____, (org.). *Representation*: cultural representations and signifying practices – Cap. IV. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/ Open University. p. 225-290.

_____, (1997c). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de T.T. da Silva e G.L. Louro.

MARESCA, Sylvain, (1996). As figuras do desconhecido. In: PEIXOTO, Clarice, MONTE-MÓR, Patrícia (orgs.). *Cadernos de Antropologia e Imagem*, v. 2. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 53-81.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence, (1995). Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes. p. 7-38.

SAID, Edward W., (1990). *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras.

VAZ, Florêncio Almeida, (1996). Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta. *Revista de Cultura Vozes*, v. 90, nº 2, mar./abr.

VEIGA-NETO, Alfredo, (1996). Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação. p. 19-35.

WOODWARD, Kathryn, (1997). Concepts of identity and difference. *In*: _____, *Identity and difference*. London: Sage. p. 8-35

Livros didáticos de ciências analisados

BLINDER, David, SCHALCH, Juvenal, ALVIM, Olavo, GRASSILEONARDI, Teresa Cristina, (1992). *Ciência e realidade*. Física e Química. 8ª série. São Paulo: Atual.

MARSICO, Maria Teresa, CUNHA, Maria do Carmo, ANTUNES, Maria Elizabeth, CARVALHO NETO, Armando, (1997). *Ciências*. 1ª série, 1º Grau. São Paulo: Scipione.

OLIVEIRA, Nyelda R. de, WYKROTA, Jordelina L., (1991). *Descobrindo o ambiente*, v. 2. Belo Horizonte: Formato. Recebido em setembro de 2002 Aprovado em dezembro de 2002.

"CARA OU COROA": UMA PROVOCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS

Maria Helena Rodrigues Paes
Universidade do Estado do Mato Grosso, Departamento de Letras

INTRODUÇÃO

Quando me convidaram para escrever sobre a questão da educação indígena, neste volume que aborda *Cultura, culturas e educação*, a princípio tive sentimentos conflituosos, que flutuavam entre o entusiasmo e a temerosidade. Tomou-me o entusiasmo, tendo em vista minhas constantes discussões, mesmo que informais, com amigos e pesquisadores. Seria este o momento em que poderia ampliar minhas considerações sobre a questão, assim como tornar público algumas inquietações que poderiam também desconstruir posições já cristalizadas sobre o assunto. Mas, ao mesmo tempo, o temor invadia-me em função da possibilidade de considerarem minhas reflexões como busca de *verdade* ou tentativa de estabelecer uma nova forma de olhar que deveria prevalecer ao se pensar em educação para índios. Não me proponho a isto! Não pretendo ditar aqui, quaisquer que sejam, teorizações que sinalizem um rumo certo, um caminho para se *fazer* educação indígena. Quero apenas propor algumas reflexões que venham a provocar e ampliar cada vez mais o debate sobre esta questão, premente nestes tempos de atenção à diferença.

Trago neste texto algumas reflexões nascidas de oito anos de trabalho em educação com algumas comunidades indígenas de Mato Grosso, na região

de Tangará da Serra, a noroeste deste estado. Servemme também, como principais ferramentas de reflexão, as discussões que se travaram no decorrer do desenvolvimento do Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério, executado no período de 1996 a 2000 no estado de Mato Grosso. Durante a execução desse projeto, minhas constantes inquietações derivavam de uma certa recusa da comunidade indígena Paresi de Tangará da Serra, em relação à implantação de um modelo de *escola diferenciada* [1] nas aldeias. Investiguei essa questão em pesquisa de mestrado que resultou na dissertação intitulada "Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT".[2] No presente trabalho, trago partes ligeiramente modificadas dessa dissertação e apresento também algumas vozes de índios de comunidades do grupo Paresi, do município de Tangará da Serra – MT, então coletadas, para marcar e exemplificar minhas reflexões.

Não pretendo aqui retomar velhas discussões, abordando a necessidade, ou não, de as comunidades indígenas retomarem (como muitos defendem) suas formas tradicionais de vida, numa perspectiva saudosista. Muito menos desejo retomar discursos efusivos, da época das comemorações dos 500 anos,[3] afirmando que temos uma dívida histórica com os povos indígenas deste solo que aprendemos a chamar "Brasil". Não nego a opressão e a humilhação destes povos que, ao longo da história, viram seus pares sucumbirem à ação de armas dos colonizadores, mas considero necessário entendermos o termo *cultura* numa perspectiva dinâmica. Por conseguinte, entendermos que os grupos e as identidades vão se constituindo a cada dia que passa, com o uso de novos instrumentos culturais e novas formas de relações com, e entre outra(s) sociedade(s). Sendo assim, não há como voltar ao passado, "resgatar" alguma coisa, como se as identidades fossem cristalizadas e estivessem no aguardo de algum "passe de mágica" para reaparecerem em sua forma "autêntica". Também não tenho a menor intenção de trazer para este espaço a velha discussão da relação "colonizador x colonizado",

1. Utilizo este termo para me referir a um modelo de escola que pretendia a valorização dos aspectos culturais tradicionais de um povo, distanciando-se do modelo padrão do sistema nacional de ensino.
2. A dissertação em questão foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da Professora Rosa Maria Hessel Silveira, em 2002.
3. Refiro-me às atividades comemorativas dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, quando algumas organizações repudiavam as festividades preparadas pelo governo brasileiro, expressando a revolta com a forma desrespeitosa e, freqüentemente, violenta com que foram tratadas as populações indígenas na época e no decorrer dos acontecimentos históricos até hoje.

"dominador x dominado", relação em que um grupo simplesmente se sobrepõe ao outro, mesmo porque esta não é minha compreensão da relação entre grupos majoritários e minorias. Quero aqui deixar clara minha compreensão de que qualquer grupo, por menor que se configure, tem sua história cultural, e que todas as mudanças que se operam no seu interior, em função da inserção de novos artefatos e práticas culturais, constituem novos significados históricosociais, que por sua vez constituem e redimensionam a cultura. Assim, novos significados e representações de mundo vão se constituindo sem que se "descaracterize" o que alguns consideram a *cultura tradicional*. O que quero aqui desenhar e refletir se refere à compreensão de povos no contexto atual, dinâmico e em intenso movimento, que chamamos "mundo globalizado".

Nesta perspectiva, em se tratando de grupos indígenas, considero a escola como espaço e instrumento ímpar na constituição de novas subjetividades e significados de mundo, enquanto instituição que trabalha com regimes de verdade. Neste sentido, ela assume posição de destaque para análise e compreensão dos domínios simbólicos que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidos pela cultura. Desta forma, minhas reflexões concentram-se basicamente em discussões sobre a relação destes grupos com esta instituição cultural, assim como com todos os elementos novos trazidos por esta.

Gostaria também de deixar claro que é inconteste a necessidade de se registrar que as diversas populações indígenas, atualmente, vivem em diferentes condições frente à comunidade não-índia. Umas já totalmente capturadas pelos códigos simbólicos ocidentalizados, inclusive pela língua portuguesa (para muitos, não são mais consideradas indígenas); algumas mantêm fortes suas expressões tradicionais de vida e costumes (muitas vezes, são erroneamente denominadas de "índios puros"); outras ainda vivem na fronteira entre essas duas caracterizações. Assim, entendo como imprescindível, ao se tratar da educação escolar nas aldeias, considerar a construção histórica e cultural de cada povo.

O LUGAR DE ONDE FALO

Para começo de conversa, considero necessário localizar o lugar de onde falo, o referencial teórico que reconstitui, a cada dia e a cada nova leitura, minha forma de olhar e de refletir sobre a questão da educação indígena;

assim, fundamento-me nas linhas de autores pós-estruturalistas, especificamente falando, do campo dos Estudos Culturais. De aparecimento recente na história do pensamento na academia, esses estudos revelam-se atualmente como uma positiva alternativa de compreensão da cultura, não a partir de um eixo centralizador, mas sim de dentro da própria cultura, específica em si. Num movimento de rompimento com as metanarrativas, este campo de estudo se propõe a não considerar a ordem mundial sob apenas uma lente de olhar, desafiando as certezas e posicionando-se no campo da desconfiança e da dúvida.

Não há como negar a grande diversidade dos grupos humanos e, por conseguinte, não há como negar as diferenças que caracterizam cada grupo, muito menos se colocar em busca da homogeneização de todos eles, usando argumentos que se inclinam à idéia de igualdade entre todos. Não há mais como desconsiderar os saberes tradicionais e explicações de mundo de cada cultura somente pelo fato de se distanciarem das verdades padronizadas e aceitas pela ciência. Essa perspectiva iluminista acaba por descaracterizar a *diferença*, numa aceitação de padrões estéticos, políticos, religiosos, econômicos, educacionais etc., a partir das concepções dos grupos que se pretendem hegemônicos.

Dentro deste paradigma, o conceito de "verdade absoluta" cai por terra, surgindo novos regimes de verdade em diferentes posições no globo terrestre, em diferentes culturas. Configura-se, então, um amplo campo de análises e estudos, reunindo diversas posições teóricas e políticas, mesmo divergentes entre si, mas que se propõem a estabelecer análises culturais partindo do interior de suas relações de poder. Conforme indica Veiga-Neto (2000), para os Estudos Culturais "não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder" (p. 40).

Neste momento em que o mundo passa por intensos processos de mudança ante os procedimentos com tendências homogeneizadoras decorrentes da globalização, ao lado da eclosão de conflitos étnicos insuspeitados, os Estudos Culturais nos fornecem ferramentas imprescindíveis para compreensão das (re)constituições das identidades individuais e culturais. Na perspectiva dos Estudos Culturais, não há mais como se pensar em identidades culturais unificadas, já que a "identidade plenamente unificada,

completa, segura e coerente é uma fantasia", como afirma Hall (2000, p. 61). Assim, este campo de estudos nutre-me de abordagens que permitem olhar a educação indígena a partir de perspectivas particularizadas. Não em sentido relativista, devo esclarecer, mas fornecendo-me ferramentas para refletir a partir da história de uma determinada cultura sem a necessidade de estabelecer comparações, ou mesmo sem a necessidade de me ancorar em experiências publicadas e reconhecidas nacionalmente ou mesmo internacional. Deixo bem claro, mais uma vez, que as reflexões que aqui trago não têm desejo de verdade, mas se colocam em uma dimensão questionadora e de desconfiança.

CULTURA: RAÍZES CULTURAIS *VERSUS* EXIGÊNCIAS DO GLOBAL

A princípio, quando pensamos ou falamos sobre *cultura*, nos parece que se trata de um conceito tão comum que não nos damos conta do quão difícil e controverso é tentar defini-lo; na verdade, ele tem sido tema de muita teorização e polêmicas. Porém por mais difícil que se revele trilhar por este caminho, sinto-me impelida a buscar algumas reflexões sobre multiculturalismo e hibridismo, indicando quão "misturados" somos em nossa vida em sociedade, de forma que estamos continuamente reorganizando estruturas e valores tidos como tradicionais. O processo de globalização torna o mundo menor do que as nossas representações tradicionais de tempos e espaços. As fronteiras mostram-se mais flexíveis, permitindo fluxos migratórios cada vez mais freqüentes e provocando um inevitável processo de miscigenação.

A ciência tem desenvolvido instrumentos e técnicas refinadas de forma acelerada, oferecendo uma série de recursos tecnológicos que produzem inúmeras transformações no mundo padronizado, idealizado pela modernidade. Por outro lado, os meios de comunicação de massa invadem os territórios de todas as nações, por menores que sejam, fragilizando fronteiras, miscigenando culturas. O ideal de uma "cultura pura" e as verdades que se pretendiam essenciais e universalizadas estremecem diante das novas imagens estampadas nos meios de comunicação de massa e do crescente processo migratório, aos grandes centros urbanos, de pessoas em busca de melhores condições de vida, levando a metamorfoses culturais e sociais. As mudanças de costumes, o contato com novos regimes de verdade, a introdução de formas de utilização de novos objetos e artefatos, de novas linguagens globalizadas, configuram a nova ordem mundial.

Stuart Hall (1997) aborda o tema *cultura*, afirmando que esta é produzida através da representação, em que a linguagem, um sistema de significados partilhados, desempenha papel central no estabelecimento de sentido das práticas e valores culturais. Desta forma, a cultura não é dada ou herdada, mas construída, num movimento contínuo de construção e reconstrução, nas práticas rotineiras das pessoas de um determinado grupo. Nesta perspectiva, a cultura não é finita, mas é aberta e fluida, como num movimento das ondas do mar que se renovam a cada lamber nas areias da praia. A cada novo toque, ondas e areia renovam-se e completam-se em novos significados. Nas próprias palavras de Hall, "a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor e 'entendam' o mundo de forma geral semelhante" (*idem*, p. 2).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Costa (2000), inspirando-se também nas palavras de Hall, opta por conceituar cultura como "o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica" (p. 40). Essas abordagens nos apontam um caráter dinâmico de cultura, indicando a fluidez de identidades que são negociadas nas relações sociais, que por sua vez ressignificam o próprio mundo ao redor. Essa magia do fazer/refazer, significar/ressignificar num movimento contínuo configura novas formas de interpretação de mundo que vão definindo as expressões culturais. Em suma, a cultura é uma construção através das práticas representativas.

Não penso em culturas "presas" a descrições antropológicas ou presas a passados tradicionais e (pré)históricos, que inscrevem seus cidadãos em uma moldura de "formas características" e inertes de ser e viver. As pessoas fluem dentro de seus territórios sociais e para fora deles, trocam informações, ensinam e aprendem novas formas de se expressarem e de significarem o mundo a seu redor, desenhandose, assim, formas híbridas de culturas e, por conseguinte, de identidades.

Néstor Canclini, em *Culturas híbridas*, trata a questão da miscigenação de culturas frente ao crescente processo de fluxos migratórios, afirmando que inúmeros elementos provocam efeitos híbridos nas populações, como a midiatização e o crescimento populacional urbano.

> Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com

> fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (Canclini, 1997, p. 285)

Não há mais como se pensar em comunidades e sociedades isoladas e puras em sua cultura, também aponta Sarlo, ao discutir os efeitos da mídia sobre culturas populares e, acrescentaria aqui, sobre as culturas das minorias étnicas antes isoladas em comunidades com poucos contatos com o exterior. A autora sustenta que não há como se fechar os olhos para a miscigenação de elementos culturais provocados pela disseminação da mídia. A inserção destes meios comunicativos reconfigura as características específicas de culturas locais diante do acesso às imagens de televisão, que quebram as barreiras do tempo e espaço: "o tempo na cidade e do espaço campestre, antes separados por distâncias semanalmente produzidas pela estrada de ferro, os jornais e os livros, agora são tempos sincronizados", afirma Sarlo (1997, p. 102), fazendo referência ao tempo em que os meios de comunicação se revelavam incipientes para dar conta da veiculação de informações em um curto espaço de tempo.

A tecnologia, principalmente através do rádio, da televisão e da Internet, oferece oportunidades a grupos – por mais longínquos que se encontrem geograficamente – de se posicionarem diante de eventos em outros locais e de tomarem conhecimento, a partir de uma determinada versão, de fatos ocorridos a quilômetros de distância, ao mesmo tempo em que eles ocorrem, não importando a diferença de contexto em que se situem os telespectadores. Os meios de comunicação, assim, colocam-se como instrumentos de ligação entre povos de diferentes construções simbólicas e valores culturais, situando os diferentes sujeitos, em diferentes espaços, numa mesma condição – a de telespectadores.

Em um mundo onde a informação se configura em instrumento de inserção, presença e afirmação de identidades, a mídia se fortalece como artefato de subjetividades, conforme nos indica Sarlo (1997), ao se referir às minorias étnicas que capturam as novas formas de como se comportar nesse mundo globalizado, assumindo para si as ferramentas discursivas necessárias para compor um novo espaço; assim, "os índios aprendem rapidamente que, se quiserem ser ouvidos na cidade, devem usar os mesmos meios pelos quais eles ouvem o que se passa na cidade" (p. 101).

Desta forma, os índios e outras minorias transformam seus tradicionais meios de vida para se sentirem inseridos neste mundo que gira e funciona sob o eixo da informação, provocando mudanças na configuração de suas identidades. Neste aspecto, ao tratar da questão da construção de identidades, Hall (1997) se mostra perspicaz ao observar:

> [...] o que denominamos de "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (p. 26)

Retomando Hall (2000), que considera a globalização um processo promotor da compressão espaçotempo, de forma que se perceba o mundo menor do que realmente é, e as distâncias como praticamente inexistentes, pode-se afirmar que os meios de comunicação de massa e a alta tecnologia investida em meios de transportes promovem a facilidade de fluxos entre diferentes grupos e culturas. A sedução das metrópoles com maior potencial de desenvolvimento, que prometem perspectivas de melhoria de "qualidade de vida", captura populações que se encontram na periferia e passam a afluir aos grandes centros.

Ao saírem de seu *locus* cultural de origem, passam a adotar, de alguma forma, costumes, tradições e línguas diferentes. Salienta Hall (2000) que ocorre um movimento, ao qual chama de *tradução*, caracterizado pelo fato de o sujeito habitar, transferir-se e transportar-se entre fronteiras, vivendo na fronteira de duas culturas diferentes. O sujeito não "pertence" ao lugar que está habitando e nem mais pertence a seu lugar de origem, tendo que desenvolver formas de transitar entre os dois mundos: "eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas" (p. 87-89).

Canclini (2000) afirma que o reconhecimento da hibridação modifica o modo de se abordar, discutir e compreender, entre outros, o conceito de identidade e de cultura. Definindo hibridação como abrangendo "procesos socioculturales en los que estructuras o práticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prática" (p. 2), afirma ainda que este processo se dá até de forma impro-

visada, não planejada – devido a fatores como trânsitos migratórios, viagens turísticas ou mesmo através do intercâmbio econômico e comunicacional – mas que resulta em construções criativas, individuais e coletivas. Nesse sentido o autor comenta o processo de reconversão, explicando que este termo se refere ao processo de criar estratégias de forma que os indivíduos se situem e transitem em situações novas, como, por exemplo, "os movimentos indígenas que reinsertan sus demandas em la política transnacional o en un discurso ecológico, y aprenden a comunicarlas por radio, televisión e Internet" (p. 3). Assim, Canclini entende que os processos de hibridação é que devem ser o centro de esforços de estudos sistemáticos, e não a hibridez em si. Nesta perspectiva, não importa o quão híbridos sejam os sujeitos, mas sim como se constituem desta forma. A discussão não se concentra, então, em juízos de valores quanto a ser puros ou impuros, ou mesmo em "perdas de identidade", mas em compreender os processos que (re)constroem as identidades dentro de novos contextos, novas configurações sociais.

Desta forma, compreendemos que as identidades são artefatos abertos e flexíveis, concordando com Hall (2000) quanto aos impactos da homogeneização globalizante, no sentido de que "a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas" (p. 87), concebendo-as como plurais, mutantes e diversas.

> Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais, e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (Hall, 2000, p. 88)

Desta forma, entendo que a questão da miscigenação não se configura em aspecto negativo como representações de "perdas"; ao contrário, trata-se de dinâmicas de (re)construção, (re)significação de mundo e de sujeitos, assim como de (re)posicionamentos em tempos e espaços.

O ÍNDIO GLOBALIZADO

São diferentes as configurações dos mais de duzentos grupos indígenas espalhados pelo território brasileiro, sendo que um grande número destes já vive sob forma híbrida, embora nem por isso deixem de ser legalmente

índios. O processo de contato com a sociedade não-índia inseriu novos costumes e novas formas de utilização de utensílios de uso rotineiro, assim como trouxe novos instrumentos para uso nas aldeias, inventados e utilizados pela sociedade envolvente. Onde antigamente havia somente casas construídas de materiais retirados da natureza, em dias atuais é comum as casas serem construídas de madeira ou mesmo de tijolos. Atualmente também utensílios domésticos industrialmente manufaturados são adquiridos no comércio das cidades e levados para as aldeias.

Especificamente a partir da minha experiência de convivência com a comunidade Paresi, observei que, em se tratando da roça, que em sua forma tradicional centra-se em atividades comunitárias para plantio e colheita de subsistência, em função do contato com os não-índios os índios foram capturados pelas novas formas de cultivo da terra, sendo incorporados à rotina da roça utensílios como enxada, pá, arado, rastelo etc. Com a expansão da lavoura mecanizada em terras vizinhas à área da reserva indígena, os índios passaram também a utilizar tratores e pesados equipamentos agrícolas, às vezes por empréstimo dos fazendeiros ou mesmo por pagamento da empreitada, para manuseio da terra, na época do preparo para o plantio, ou ainda na colheita. Alguns grupos já se encontram organizados em forma de associações, o que lhes oportuniza a aquisição de maquinário agrícola, como tratores e colhedeiras para manuseio de suas roças.

Outro aspecto que chama muito a atenção se refere à inserção dos aparelhos eletrônicos no interior das casas das aldeias. O rádio, normalmente de freqüência AM, é peça comum em inúmeras casas, e por ele os índios acompanham as informações de sua região, do país e também do mundo, além de seguir os sucessos musicais de suas preferências. A televisão também marca presença em muitas aldeias, tanto por aquisição particular de alguns moradores como através do programa de distribuição do *Kit Tecnológico*;[4] assim, eles acompanham a programação das redes nacionais e assistem a filmes locados nas cidades. Os aparelhos de som, para fita K-7 e discos, também são freqüentemente encontrados nas casas das aldeias.

Além do rádio amador, o sistema de telefonia fixa tem se expandido também para várias aldeias do país, e o telefone celular é a mais nova invenção eletrônica a desembarcar no território indígena. Estes mais novos

4. Programa do MEC que distribui aparelhos de televisão, videocassete, antena parabólica e codificador de sinais para escolas com mais de 50 alunos.

componentes eletrônicos colocam os índios, nas aldeias, em situação de comunicação rápida com qualquer outra região. Do centro de suas aldeias os índios recebem e enviam informações, assim como tratam de negócios e procuram resolver problemas da comunidade imediatamente. Algumas aldeias servidas por redes de energia elétrica e de telefonia acessam a Internet diariamente, comunicando-se com o mundo e tendo acesso às notícias dos últimos acontecimentos, onde quer que ocorram.

A QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ÍNDIOS

Com as intensas mudanças nos paradigmas de compreensão de mundo que vêm povoando nossas preocupações, a visão de escola e de sujeito do conhecimento também passa por um redimensionamento. Enquanto a modernidade nos acenava com a perspectiva do sujeito centrado, disciplinado, e um mundo cuja perfeição dependia de soluções racionais partindo da ação humana, o pensamento pós-estruturalista vem romper com a visão universalista da perfeição e dos enquadramentos de saberes científicos e disciplinados. Nesta perspectiva, a escola, de caráter ocidental, também sofre os abalos e os estilhaços de pensadores que se dispõem a problematizar a estrutura de organização e movimentação da sociedade.

Em se tratando de Brasil, o contato entre índios e não-índios iniciou-se num período marcado pelo pensamento moderno do desenvolvimento em busca de um saber universal e de ênfase na igualdade de condições, sendo a postura disciplinar – de normas rígidas e de controle absoluto dos comportamentos – a tônica das trajetórias escolares implementadas por missões religiosas da época e que se efetivaram ao longo da história. Dessa forma, o processo escolar que os índios vieram a conhecer baseia-se nesta perspectiva: na crença de uma suposta superioridade de um saber verdadeiramente científico e confiável, ao qual mesmo muitas pessoas da comunidade não-índia também ainda não têm total acesso. O mundo que está construído em volta das aldeias é um mundo moderno, baseado nos saberes da ciência e tecnologia, e é através do conhecimento escolar que se pensa e se pretende dominar esses saberes. Ao longo de meu trabalho com as comunidades indígenas, percebi, em conversas informais, que os índios têm a visão de que é por meio da escolarização de cunho tradicional, com todos os seus referenciais de verdades, que os não-índios podem chegar a ser advogados, engenheiros agrônomos etc., que, por sua vez, são títulos e posições de *status* valorizado,

construídos nesta sociedade de caráter capitalista. Para eles, então, assim como para muitas pessoas da sociedade ocidentalizada, a escola se configura como um instrumento indispensável para ascensão social e profissional.

Em contraposição, atualmente muitos são os movimentos, tanto nacionais quanto internacionais, que trabalham na defesa das especificidades das culturas indígenas. São movimentos que buscam assegurar a valorização da pluralidade e o direito de cada cultura no sentido de possibilitar a sobrevivência de suas características próprias, sendo a escolarização um dos processos mais questionados. Dessa forma, já nos anos de 1970 surgiram movimentos de professores indígenas que produziram documentos escritos – o mesmo instrumento utilizado pela sociedade civil organizada – para garantir o direito de uma educação específica às suas realidades. Como resultado desses debates, em nível nacional, a Constituição Federal de 1988 rompe radicalmente com o paradigma integracionista e, através dos arts. 210, 215, 231 e 232, assegura às comunidades indígenas o direito à diferença e à autonomia, delegando ao Estado a salvaguarda desses direitos.

Com a referida Constituição, então, novas discussões se desencadearam, de forma que decretos e portarias foram sendo incorporados à lei maior, garantindo e regulamentando as ações de Educação Escolar Indígena, em todo o Brasil, destacando-se as *Diretrizes e Bases para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em 1988, o Ministério de Educação publicou o *Referencial Curricular Nacional* para as *Escolas Indígenas* (RCNEI). Estes novos fundamentos pretendem assegurar a implantação de estruturas escolares em consonância com as características de cada povo, no sentido de valorizar os aspectos da comunidade na concepção de currículos específicos, bem como a "liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada" (Brasil, MEC, 1998, p. 24).

A nova concepção de escola indígena inscrita no RCNEI traz a "interculturalidade" como aspecto de relevância na rotina pedagógica, no sentido de respeitar a diversidade cultural de forma a não sobrepor uma cultura à outra, mas sim valorizar as trocas de experiências interculturais. Neste sentido, a língua materna assume importância ímpar nas novas configurações escolares em aldeias indígenas, como elemento essencial na manutenção e valorização dos aspectos culturais de cada povo.

É comum se encontrar nas comunidades indígenas muitas pessoas opinando que a escola da aldeia tem que ensinar às crianças "as coisas do branco, pois as coisas de índio eles aprendem com a família e a comunidade".[5] Dessa forma, há bastante discordância a respeito de como encaminhar as atividades na escola da aldeia, principalmente considerando as últimas discussões e publicações e projetos sobre educação indígena que buscam privilegiar e valorizar o saber e práticas pedagógicas da cultura tradicional local.

O QUE É A ESCOLA PARA OS ÍNDIOS?

Em meu trabalho de acompanhamento às escolas nas aldeias, fui percebendo que a escola possui uma tarefa muito particular para os habitantes daquelas comunidades e que meu referencial de "boa escola" não coincidia com o referencial construído por aquela população.

Há que se lembrar que a perspectiva e a proposta que temos hoje de escola do sistema de educação nacional e suas funções, quanto à formação de cidadãos críticos, políticos e conscientes – discurso mais corrente de norte a sul em nosso país – vêm sendo construídas em nossas sociedades através de muitas discussões nas últimas três décadas, sem, no entanto, dar conta, ainda, de cobrir todas as ações em todas as esferas da comunidade escolar nacional, no sentido de provocar mudanças efetivas. Por mais que os educadores discutam e formulem propostas "inovadoras", é comum ainda percorrermos inúmeras escolas e encontrarmos metodologias e currículos de cunho bacharelesco, preocupados com acúmulos e repetição de conteúdos dentro de um modelo tradicional.

Considere-se que os índios tiveram que desenvolver novas e diferentes tecnologias para os contatos junto aos não-índios que traziam inúmeras novidades, entre elas, a representação gráfica do que se falava. Foram aos poucos conhecendo a "magia" das letras impressas no papel e descobrindo sua necessidade diante da nova realidade, junto aos homens de outros e diferentes costumes. Lembra-nos Bandeira (1997) que "assim aprendem a escrita como uma entre outras tecnologias da cultura envolvente, mas com interesse especial de aplicações no adentramento da organização jurídico-burocrática da sociedade envolvente (p. 40).

5. Retirado de meus registros de caderno de campo.

Bonin (1998) afirma que "o conhecimento 'de fora' assume, no contexto do contato, um caráter novo: é algo que precisa ser procurado, cercado e dominado" (p. 140). Desta forma, a condição de compreensão dos códigos ocidentais foi se efetivando como componente necessário à sobrevivência dos índios, que foram sendo capturados pelo discurso da "escola necessária", de que a escola se instituía como único (ou mais importante) instrumento de possibilidades de adentrar este mundo novo.

> Não vamos levar a vida assim como agora, cada vez nós estamos... assim... ficando mais próximos do branco... E o branco mais próximo de nós, apertando mais ainda, então a gente pode levar os alunos, a criançada a aprender mais, conhecer mais a escrita... como podem se defender... como levar as pessoas mais velhas que não sabem ler, ajudando elas na cidade, como redigir os documentos... (Pai de aluno)

Nesta perspectiva, conhecer e dominar elementos da dinâmica do mundo ocidental apresenta-se como importante ferramenta para manutenção e sobrevivência da comunidade e, como afirma Bonin (1998), a escola deve configurar-se "como uma possibilidade neste processo de apropriação do conhecimento 'de fora'. Apropriar-se de novos saberes não significa sobrepô-los ao saber tradicional, mas transformá-los em 'caixas de ferramenta' " (p. 141). A escola, então, como instrumento de acesso aos saberes ocidentalizados, apresenta-se como essencial no interior destas comunidades, com objetivo de transmitir os códigos simbólicos da sociedade envolvente, com a qual as relações se tornam cada vez mais estreitas, não querendo o índio estar alheio à realidade nacional. Ele quer e precisa participar da dinâmica da sociedade brasileira; desta forma, a escola "adquiriu um importante valor instrumental: ir à escola facilita a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos sobre o mundo exterior, necessários para a sobrevivência" (Arellanos & Freedson-Gonzáles, 1998, p. 92, tradução minha).

Compreendo que os índios esperam que a escola cumpra a função de trazer informações sobre a dinâmica da sociedade envolvente, assim como sobre os códigos dos instrumentos ocidentais que, agora, fazem parte das dinâmicas de suas comunidades. Considerando inevitáveis as relações com o mundo ocidentalizado, há que se ressignificar as rotinas de forma a compreender e lidar com os novos instrumentos, utilizar as mesmas tecnologias do mundo ocidental para negociar suas necessidades de sobrevivência. Participar da sociedade envolvente, participar do mundo gestado e mantido hoje pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica o ser *índio*, que

não quer e não pode estar alheio e marginalizado neste novo movimento. Como outras populações isoladas e minoritárias que tomam contato com a cultura ocidentalizada, também querem estar inseridos nesta dinâmica de sociedade global. Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem.

O índio sente-se ameaçado diante de tantas mudanças, construindo um significado de que a formação acadêmica e a profissionalização de pessoas da comunidade se colocam como imprescindíveis para seu posicionamento diante dos códigos que regem a sociedade envolvente. Não conhecendo e compreendendo os códigos normativos e legislativos, estarão sempre na dependência de "outros" para a garantia de seus direitos, para terem a certeza de não serem enganados. Nesse sentido, justifica-se a construção da representação de que um a*dvogado* ou um *juiz de direito* do próprio povo reverteria esta situação. A representação da escola se constitui como instrumento de *defesa*, na perspectiva de compreender os códigos da sociedade do "outro", para estabelecer relações com esta, usando seus instrumentais legítimos com objetivo de se "proteger" de possíveis "enganos". Com o domínio destes instrumentos eles entendem que podem garantir sua sobrevivência, sem risco de que as organizações governamentais, através de instrumentos jurídicos legais, provoquem a perda de suas reservas, por exemplo.

ESCOLA: A ESTRANGEIRA

Em meu contato com índios percebo que estes colocam a relação índio x não-índios numa perspectiva dicotômica, localizando a escola como pertencente ao *civilizado*. Essa dicotomia fica evidente nas expressões usadas por uma pessoa entrevistada, contrapondo sabedoria tradicional – "sabedoria nossa, é a questão tradicional" – ao saber circulante na escola, o saber do civilizado, deixando claro que a escola da aldeia *não é escola indígena*. Nesse sentido, a escola tem a função e deve se estruturar como instrumento de transmissão dos códigos simbólicos do mundo *civilizado*.

Na perspectiva do que abordei nos parágrafos anteriores, apontando a participação e os significados dos movimentos indígenas, Bonin (1998) nos fala sobre a aquisição do conhecimento formalizado enquanto poder do não-índio, localizando-o como instrumento de luta:

> É necessário compreender a estrutura, decifrar as regras da sociedade dominante, conhecer os mecanismos legais de garantia dos direitos, compreender a política oficial para os povos indígenas, ter acesso às informações, enfim, apropriar-se de um instrumental que lhes assegure a autonomia. (p. 139)

Para participar das dinâmicas construídas pela sociedade nacional, as minorias reestruturam-se e ressignificam-se, com instrumentos próprios e adquiridos, negociando sua posição rotineiramente nas relações sociais. Admitir a escola na aldeia, com todos os seus rituais de saberes e valores ocidentalizados, pode não significar a submissão e rendição à homogeneização cultural destes grupos; ao contrário, pode representar uma ação de resistência a este processo, como nos alerta Silva (2000), que entende a escolarização para as comunidades indígenas como instrumento e forma de decifrar a realidade frente à situação de contato, e afirma que este ato, "longe de ser uma 'adesão' (simples) a nosso modelo, é, nesse sentido, uma estratégia de resistência" (p. 65). Esta postura também é compartilhada por Bonin (1998): "Decifrar este mundo e as regras nas quais se estrutura o sistema de dominação é, então, estratégia de resistência. O conhecimento nestes termos é instrumento para os povos indígenas na luta para a mudança nas relações com a sociedade envolvente" (p. 140).

A escola como instrumento para "defesa da comunidade" teria uma função, sobretudo, de resistência, no sentido de que, compreendendo os códigos da cultura envolvente, não só a comunidade indígena conseguiria transitar nesta realidade como também negociaria com os mesmos instrumentos e dinâmicas, marcando sua forma diferente de viver numa sociedade multicultural, mas que se revela homogeneizante sob a perspectiva da oferta de oportunidades. Conhecer e compreender os códigos que regem a sociedade envolvente não significaria simplesmente render-se a eles (embora, em longo prazo, eles viessem a ser naturalizados também em tais comunidades), mas seria imprescindível entender os mecanismos de sua dinâmica, com o propósito de lidar com os mesmos, de forma que passem a ser seus estes mesmos instrumentos de negociações. Incluídos, presentes na história da sociedade nacional sem, no entanto, deixar os costumes tradicionais, ou ao menos alguns, os índios se fariam respeitar pela diferença, utilizando os mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, organizações jurídicas, o poder do conhecimento universalmente reconhecido etc.

Compreendo que os índios vêm claramente as novas instrumentalizações de que necessitam para negociar seu trânsito e permanência nas dinâmicas da realidade da sociedade envolvente. É necessário preparar-se para adentrar estas dinâmicas, caso contrário, danos serão sentidos pela comunidade como um todo. A sociedade ocidentalizada se organiza legalmente através de registros e documentos oficiais, e, com o intenso contato e estabelecimento de relações comerciais com esta sociedade, os índios deveriam apreender estes códigos, que se fazem necessários diante das novas exigências.

> Bom... eu acho que futuramente a escola pode... Pode ajudar, né? Porque... Por isso a criança tem que passar na escola ainda... Pra estar conhecendo primeiro a escrita, como tem que fazer, e... Conhecendo o papel, o seu papel que está fazendo, que está assumindo, né? Se não conhecer o papel que está fazendo, aí fica muito difícil, porque a... As lideranças todas as vezes que fazem reunião com as organizações, eles não têm nenhuma documentação, nenhum relatório pra estar... cobrando. Daqui mais algum tempo, né? Então isso é uma grande dificuldade das lideranças. (Professor índio de escola da aldeia)

> A gente vem preocupando com a comunidade e o futuro das comunidades porque, como hoje, no tempo presente tem muitos dirigentes das aldeias, que tem, assim, muita dificuldade de procurar seus direitos, de agir na frente das autoridades e procurar uma alternativa de melhoria de sua comunidade. Tem tudo isso, né? Então a gente vem preocupando com as demais coisas ainda. (Professor índio de escola da aldeia)

As dinâmicas políticas, sociais, econômicas da sociedade ocidentalizada organizam-se num sistema de escrita que marca o que é legítimo e o que não é. As lideranças das comunidades já não mais negociam à base de lutas corporais, conflitos interétnicos; em função de as atividades, cada vez mais ocidentalizadas, inserirem-se nas rotinas diárias, faz-se presente a necessidade de diálogos e negociações com a sociedade envolvente. Projetos devem ser elaborados para aquisição de maquinários agrícolas, medicamentos e equipamentos de saúde, ações de saneamento das aldeias, provimento de água mais próximo às casas, bem-estar de direito de qualquer cidadão brasileiro, e eles necessitam de encaminhamento burocrático para sua aprovação e implantação. Nas instâncias de órgãos oficiais de financiamento para a concretização destes direitos, a oralidade ou a escrita não-normatizada não tem valor jurídico reconhecido para sua obtenção, mesmo que conste em lei que essa obtenção é direito de todos.

Para o acesso a estes bens de direito, atualmente as comunidades, através de seus líderes, contam com a intermediação de funcionários de órgãos oficiais, ainda dependendo de serviços prestados por estes. Insatisfeitos com tal dependência e desejando assumir o direcionamento de ações relacionadas a seu povo, eles percebem a urgência da necessidade de informações, precisando instrumentalizarem-se tecnicamente, através da leitura e escrita, para conduzir seus próprios processos de construção do bem-estar de suas comunidades.

É fato o descontentamento de um povo que, desde o contato com o não-índio, esteve subjugado historicamente a restrições e determinações oficiais que o levaram a uma situação de dependência, principalmente por não disporem de instrumentos técnicos para compreensão e subseqüente negociação da construção de suas próprias trajetórias, segundo seus desejos e anseios. Nesta perspectiva, a escola constitui-se como fonte principal de instrumentalização técnica da leitura e escrita que lhe acenará com as possibilidades de acesso aos conhecimentos.

A DISCIPLINA E ROTINA ESCOLARES

Os grupos indígenas brasileiros tiveram contato com uma instituição escolar de princípios iluministas, com objetivos assimilacionistas no sentido de "tornálos civilizados" para o bom convívio com a sociedade ocidentalizada; para tal, o controle disciplinar sobre o corpo, a docilização deste, fazia-se imprescindível. A proposta de uma "escola específica e diferenciada", que se apresente minimamente coercitiva, propondo respeitar e valorizar a cultura tradicional e saberes locais, é uma construção processual recente entre estes povos, ainda em construção de significados.

Ao falarem da situação de escolarização atual, os índios deixam claro que não acreditam que a escola venha cumprindo seu papel enquanto produtora de saberes que os leve à situação de igualdade em relação aos não-índios, e apontam a falta de interesse das crianças pelas atividades escolares como um dos fatores causais deste fenômeno. Neste sentido, recorrem à ineficiência do dispositivo disciplinar que, embora coercitivo e punitivo, estaria deixando de controlar "adequadamente" o comportamento dos alunos em sala de aula.

A representação da construção do saber com base na disciplinarização dos corpos parece-me clara nas falas das pessoas que entrevistei. Nessa perspectiva, estabelecem comparação, numa relação temporal – antigamente/atualmente – referindo-se à configuração da escola de princípios modernos que, através de procedimentos disciplinares, controlava e assegurava a permanência do aluno nas atividades escolares, enquanto que nos dias atuais esse procedimento não viria se efetivando:

> Mas hoje em dia a gente está tentando com essas crianças, quase que eles não aprendem porque eles não ficam prestando atenção, quando a gente fala, quando a gente conversa com eles, eles abaixam a cabeça, ficam só desenhando, não escutam nada... e quando a gente fala com os alunos eles não prestam atenção, pegam o estilingue vão pra fora, ficam brincando atrás de passarinho, pegam flecha, brincando, por isso não aprendem. (Professor índio de escola da aldeia)

Observei que o Paresi acredita na relação causa/ conseqüência do binômio "disciplinarização x aprendizagem", conforme preconizavam os ideais iluministas de educação, que implicavam produzir um sujeito organizado, disciplinado para estabelecer relações num mundo, também organizado, de bases normativas. Assim, a escola teria a função de disciplinar, organizar a sociedade diante das novas relações, tirando do aluno o estado "puro", "natural", instrumentalizando-o para o convívio com a sociedade envolvente. Tratando da escola enquanto produtora de sujeitos disciplinados, Veiga-Neto (2001) se vale das palavras de Kant para afirmar que "disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria" (p. 11). Posso ainda me utilizar de Foucault (2000), que trata a disciplina como abrangendo os "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (p. 118). Na perspectiva aqui discutida, os índios entrevistados foram interpelados pelo discurso da "ordem do mundo", no qual a escola se fundamenta com princípios e ações disciplinares, capturando o sujeito de modo a produzi-lo segundo a perspectiva normativa da sociedade hegemônica, e assim se sentir pertencente a ela.

Considerando que a maioria dos índios brasileiros estão numa condição de minoria étnica, mas constantemente interpelados por discursos da sociedade majoritária, que, por sua vez, conferem valor e *status* social ao

indivíduo que cumpre com os requisitos de uma norma, construída culturalmente, a "disciplina", para este povo, passa a representar uma das ferramentas que permitirá ascender socialmente nesta sociedade. Portanto, entendem que a escola deve trabalhar no sentido de produzir comportamentos disciplinares, aceitáveis, que conduzirão futuramente os alunos à condição de cidadãos "civilizados": cidadãos da sociedade nacional, que cumprem rigorosamente as normativas sem serem considerados marginais.

Para cumprir a função de "inserção" e "pertencimento" ao mundo ocidentalizado através do processo de escolarização de postura moderna, seria necessário que as crianças fossem capturadas pelos códigos normativos deste, se construíssem como sujeitos disciplinados e autogovernáveis, de forma que a docilização de seus corpos se tornasse imprescindível para circulação na sociedade envolvente urbana, que tem suas regras e normas bem estabelecidas. Aos que não as cumprem restaria a punição, a desvalorização ou mesmo a exclusão do grupo. Nesta perspectiva, volto a apoderar- me da reflexão antes construída, em que situo a escola como elemento "estrangeiro" à comunidade indígena, que tem como função principal a transmissão dos instrumentos e códigos simbólicos do mundo ocidental. Entre estes códigos, a disciplinarização desponta como importante ferramenta para compreensão e apreensão da organização espaço-temporal da sociedade envolvente. Neste aspecto, Veiga-Neto (2001) bem coloca a importância desta ferramenta para o mundo moderno, localizando a escola como instrumento de produção deste dispositivo: "Assim, se para vivermos civilizadamente no mundo moderno é mesmo necessário um mínimo de disciplinamento, então as crianças ainda devem ir à escola" (p. 9). É desta forma, apreendendo os modos de vida e capturados pelas rotinas e códigos disciplinares, lhes conferindo o pertencimento e aceitação na sociedade envolvente, que o índio compreende sua condição de agente de sua própria história. Somente dominando os códigos disciplinares da sociedade envolvente pode estabelecer negociações que (re)dimensionem sua identidade e sociedade.

Fica claro, nas vozes abaixo, que o Paresi entende que, sem o estabelecimento do comportamento disciplinar adequado, a criança não conseguirá construir os novos saberes, tão necessários para o convívio e negociações com a sociedade envolvente:

> Atrapalha porque, se eles tiverem andando muito, às vezes eu estou explicando no quadro e eles não estão prestando atenção, aí isso dificulta

> muito a aprendizagem deles porque se eles não prestam atenção como é que eles vão aprender? (Professor índio de escola da aldeia)

> Agora o professor, por exemplo, o professor da aldeia passa tarefa no quadro e os alunos ficam lá conversando com outro, não presta atenção no quadro, então nesses casos aí os aluno não aprende, aí o aluno não aprende mesmo porque ele não presta atenção no quadro, presta só na conversa deles. (Pai de aluno)

Nesse sentido, compreendo que o Paresi está subjetivado pela perspectiva da escola de princípios iluministas, apesar de todas as discussões que têm sido empreendidas nos últimos anos para a construção de uma escola diferenciada, que respeite e valorize os aspectos culturais do grupo. Na perspectiva dessa forma de "desejar" a escola de expressão moderna, na qual os aprendizes ocupam lugares, espaços determinados, dentro de uma organização temporal, segundo uma hierarquia de saberes a serem construídos, o Paresi expressa seu descontentamento pela desorganização dos alunos no ambiente escolar, ao falar da ineficiência no aprendizado na escola da aldeia, como aparece nos depoimentos abaixo:

> [...] eles não sentam! Eles saem toda hora lá fora... eles... vão na carteira do coleguinha, eles ficam fazendo bagunça. (Professor índio de escola da aldeia)

> [...] Porque a criança faz muita bagunça na sala, né, e o professor fica assim no quadro explicando para eles... o professor escreve no quadro e eles não prestam atenção. (Pai de aluno)

Este aspecto da importância de a criança ocupar "seu espaço específico", previamente determinado pelo professor e pela instituição, para desenvolver sua aprendizagem, está bem tratado por Foucault (2000) ao analisar os dispositivos que sustentam a disciplinarização de corpos e afirmar que "importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos" (p. 123). Não se estabelecendo esta ordem disciplinar, não "localizando" e controlando o corpo, o domínio sobre este não se configura; logo, o professor "perde" o controle do aprendiz e, por conseguinte, não estabelece a relação de controle de sua aprendizagem.

Esta questão da organização espacial, enquanto dispositivo de manutenção da ordem disciplinar, aparece como fator complicador, tendo em

vista que o funcionamento da escola nas aldeias se caracteriza por salas multisseriadas, devido ao baixo número de alunos matriculados por série, nas quais alunos de diferentes idades se misturam na rotina escolar. Nesse aspecto encontramos também mais um elemento valorizado pela concepção moderna de escola, em que a organização e a distribuição dos alunos no espaço escolar revelam-se dispositivos imprescindíveis na construção e transmissão de saberes.

A PROVOCAÇÃO

Neste ponto quero me posicionar de forma a incitar os leitores ao debate. Proponho-me a ser "advogado do diabo", mexendo com as certezas e a tranqüilidade de quem discute e propõe ações em educação para índios.

Há anos, em nossa sociedade, vimos discutindo o modelo de escola importado de outros países e em oferta para a população nacional, entendendo que a escola deve trabalhar e privilegiar as experiências do alunado. São anos de discussões e, também em nossa cultura ocidentalizada, ainda não conseguimos delimitar e desenhar o modelo de escola que queremos e precisamos, de forma que ainda repetimos, de uma forma geral, o modelo tradicional de educação escolar.

O aspecto que primeiramente quero considerar se refere às diferentes configurações dos diversos grupos indígenas de nosso país. Nesta perspectiva, ao se tratar da educação indígena e propor modelos para funcionamento das escolas nas aldeias, há que se caracterizar a condição de vivência de cada grupo. Não basta utilizar modelos de outros grupos que tiveram sucesso na implantação de novos modelos educacionais. Cada grupo tem sua história e suas necessidades ante a situação de contato com a sociedade ocidentalizada. Com nossos valores do que entendemos de "escola necessária" para índios, considerando o "resgate das culturas tradicionais", podemos estar repetindo o modelo iluminista, invertendo porém valores do que é considerado "bom" e "necessário". Passamos da valorização do padrão ocidental do conhecimento científico para a valorização exacerbada dos saberes tradicionais. Na tentativa de valorizar as *diferenças*, talvez estejamos a continuar um processo de padronização, de homogeneização do que se entende que seja a educação indígena e a que ela se presta.

Insistimos em nosso discurso sobre *escola diferenciada*, *valorização da língua materna*, *valorização dos aspectos culturais tradicionais* para as escolas das aldeias. Não discuto, muito menos discordo, que seja necessária uma escola que atenda às necessidades das comunidades; proponho, sim, que seja necessário compreender que condições produziram as atuais configurações de um determinado grupo que, por conseguinte, tem perspectivas e desejos específicos para suas comunidades. É compreendendo as condições que possibilitaram a constituição de um grupo que se pode entender a real necessidade da comunidade, e não discursar sobre um modelo que, para a sociedade ocidentalizada, tem-se representado como necessário. Ora: os valores simbólicos, o que é "bom" ou "ruim" para a sociedade ocidentalizada, vem sendo construído ao longo dos anos, num contínuo processo de ressignificações. As mudanças não ocorrem simplesmente por decreto-lei, não são ensinadas; são construídas num processo mais amplo e nunca são definitivas.

As comunidades indígenas contam com a escola como instrumento de transmissão do que não é naturalmente construído no seio de sua cultura tradicional. A escola, assim, deveria fornecer-lhes as ferramentas necessárias para o trânsito, sem discriminações, na cultura ocidentalizada. Nesse sentido, a escola é "estrangeira" e deveria trabalhar com os códigos simbólicos do "estrangeiro". Sendo a escola um instrumento do ocidental, inserido nas suas aldeias, as coisas de índio não deveriam ser "ensinadas" na escola, principalmente para as culturas que ainda mantêm seus aspectos culturais tradicionais vivos. Quando o sistema escolar se propõe a trabalhar os aspectos culturais dos grupos indígenas, como artesanato e mitos, a escola poderia estar reconhecendo e aceitando a incapacidade do grupo em cumprir com uma função que é somente sua: a de trabalhar com seus aspectos muito particulares. Nesse sentido, poderia não estar reconhecendo a sabedoria, a valorização e a capacidade dos mais velhos, a quem é de direito a transmissão dos aspectos da cultura tradicional, de tal forma a ferir o orgulho e a vaidade das identidades culturais.

Em se tratando da metodologia a ser trabalhada na escola da aldeia, é corrente nos projetos de implantação de modelos de escolarização a afirmação de valorização da pedagogia indígena. Em conversas com diversos grupos indígenas, verificamos que a criança aprende a ser índio na execução de suas tarefas e observando os mais velhos. Nesse sentido, sim, a escola deveria propor uma metodologia centrada na atividade. Por outro lado, também devemos compreender que a *repetição* é uma atitude natural e cultural dos

grupos indígenas. Para se transmitir os mitos, o mais velho repete para os mais novos, inúmeras vezes, seguidamente, uma mesma história, como fazem os velhos Paresi. Nesta perspectiva, um modelo de escola centrada em metodologias flexíveis não estaria contemplando o que entendemos por respeito às pedagogias próprias de cada grupo. Talvez este aspecto viria a explicar o fato de, apesar das discussões sobre metodologias diferenciadas, ainda os professores das escolas das aldeias continuarem em práticas tradicionais de repetições dos exercícios, como verifiquei em minha investigação.

Durante o desenvolvimento do Projeto Tucum, já referido anteriormente neste texto, encontramos muitas famílias das comunidades indígenas que não acreditam numa *escola diferenciada*, que valorize os aspectos culturais como conteúdos curriculares das escolas da aldeia. Para estas famílias, a configuração de escola diferenciada não atende ao necessário para a criança sobreviver no atual contexto de mundo exterior à aldeia. A representação de escola, construída no interior destas comunidades, refere-se a uma escola que discipline e que ensine rigorosamente os conteúdos que lhes permitirão acesso, em iguais condições aos demais cidadãos brasileiros, a todos os sistemas valorizados ocidentalmente. Claro que para nossa sociedade o modelo atual de escola, ainda centrado em conteúdos, a princípio desnecessários para o uso rotineiro, a despeito de esforços repetidos de mudança de metodologias e concepções, também não está atendendo ao que entendemos de necessário para construção de uma realidade mais equilibrada socialmente; mas esta é a nossa história, e não a das comunidades indígenas.

As comunidades indígenas têm visto, freqüentemente, que a maioria das pessoas de sucesso também teve uma história escolar construída sob a perspectiva de um currículo de conteúdos cobrados rigorosamente. Os concursos públicos, os vestibulares, por exemplo, ainda continuam selecionando candidatos em função de um determinado conhecimento acumulado. Não devemos esquecer que os índios não ficarão "cercados" em suas aldeias eternamente; aliás, já assinalei anteriormente a questão dos fluxos migratórios e as novas exigências em função destes. Também é inegável que, diante das novas condições de contato com a sociedade ocidentalizada, novas necessidades aparecem para as comunidades indígenas que com maior freqüência se inserem no mercado de trabalho nas cidades, até mesmo para a própria sobrevivência.

A mídia não se cansa de mostrar inúmeros programas de atendimento à população analfabeta, buscando fórmulas de combate aos altos índices de analfabetismo, deixando claro que o processo de escolarização é imprescindível na atual sociedade. Os governos têm implementado numerosos programas que incentivam e permitem o acesso do maior número possível de pessoas aos processos de escolarização. As oportunidades e oferta de emprego têm privilegiado pessoas portadoras de certificado de conclusão de ensino fundamental e médio. Quanto mais qualificado o serviço, maior a exigência do conhecimento escolar. Nossa sociedade deixa clara e pública a valorização do conhecimento escolar para a população; na verdade, poderíamos falar de um certo "acúmulo de conhecimentos escolares" para se ter acesso a uma série de bens de direito, como um emprego, por exemplo. Mas o que preconizamos para os índios? Dizemos a eles que o acúmulo de conteúdos não é significativo! Claro que eles nos olham e nos ouvem com desconfiança, pois compreendem que a maioria das escolas do sistema nacional ainda valoriza o "acúmulo de saberes escolares". Talvez eles considerem que estão, mais uma vez, sendo enganados pelos brancos. Se a escola *específica e diferenciada* é tão boa assim, por que esta configuração de escola não estaria presente, de forma expressiva, em nossa sociedade ocidentalizada?

Não quero aqui propagar ou mesmo compartilhar da idéia da padronização dos modelos escolares, sob a perspectiva ocidental; ao contrário, quero deixar clara a necessidade de se compreender a construção cultural de cada grupo ao se propor a educação escolar para índios. A inserção da escola nas comunidades indígenas deu-se a partir de sua representação como instituição responsável para transformação do índio em "homem civilizado", como um instrumento de inserção deste "selvagem" no mundo ocidental. A idéia da escola enquanto instrumento de inserção e assimilação foi sendo construída ao longo dos anos e não se apaga num piscar de olhos! Como já apontei anteriormente, as mudanças ocorrem em um processo de longo prazo, e não por simples decreto-lei; elas são construídas no dia-a-dia de uma sociedade, ainda que não as notemos. Talvez somente as gerações futuras possam perceber como se deram.

Como vim apontando neste texto, a escola na aldeia é um instrumento do *outro*, com uma função específica: a de informar sobre a dinâmica da sociedade deste *outro*. Dessa forma, penso ser necessário discutir-se mais profunda e amplamente com as pessoas das comunidades indígenas, não só com líderes ou representantes, a formatação de escola e currículo de que

necessitam. Quando levamos às comunidades indígenas *nossa visão de escola necessária* não estaríamos continuando a nos sobrepor à vontade e necessidade deles? Apesar de nosso discurso de respeito às características tradicionais de cada povo, não estaríamos ainda "ditando" o que é "bom ou ruim" para eles? Praticamos o jogo do poder do discurso e da construção de significados de mundo. Em certo sentido, trocamos os elementos, as palavras, mas continuamos a estabelecer uma relação de soberania, deixando claro que "nós" podemos dizer o que é certo e o que não é. Falar de *diferença* é considerar o que pensam, o que significam do mundo, o que constroem de valores. Falar de *diferença* é compreender as características dos sujeitos e dos diversos grupos. Talvez fosse melhor não falar da diferença, mas deixar a *diferença falar*. Não estaríamos assinando um contrato psicológico de que temos que falar da *diferença*, e por ela, porque construímos uma representação de que *ela não consegue falar*? É incapaz? Neste sentido, há que se posicionar desconfiante com o que imaginamos e informamos ser o "certo" para uma determinada cultura, mesmo porque "nós" é que estamos falando, e não as pessoas da cultura da qual falamos. Assim, ainda usamos o jogo do poder, mesmo que pelo discurso das *especificidades* e da *diferença*: continuamos a estabelecer verdades, mesmo que em um outro olhar.

MARIA HELENA RODRIGUES PAES, mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, é docente do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Tangará da Serra. Atualmente integra um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação dessa universidade que investiga o tema "Artefatos culturais e sociedade contemporânea: estudos sobre discursos como territórios de produção de significados e de constituição de subjetividades". Neste projeto, é responsável pela investigação intitulada "Análise dos discursos de professores e pessoal administrativo das escolas públicas do ensino regular sobre alunos índios egressos de escolas das aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT". Publicou vários textos inspirados na investigação que realizou durante o mestrado, entre os quais se destacam: A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em Aldeias Paresi de Tangará da Serra (*Revista Brasileira de Educação* n° 21, set.-dez. 2002, p. 52-60); A escolarização: um processo de produção de identidades híbridas (Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Igualdade e Diversidade na Educação, 2001. *E-mail*: mhninha@terra.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELLANOS, Vilma Duque, FREEDSON-GONZÁLES, Margaret, (1998). Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana: el caso de los Altos Chiapas, México. *In*: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO BRASIL. *Anais*... Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, p. 79.

BANDEIRA, Maria de Lourdes, (1997). Formação de professores índios: limites e possibilidades. In: SECCHI, Darci, (org.) *Urucum, jenipapo e giz*. Cuiabá: Entrelinhas, p. 35.

BONIN, Iara Tatiana, (1998). Professores indígenas: resistência em movimento. *In*: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO BRASIL. *Anais*... Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/ Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, p. 131.

BRASIL, MEC, (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC / SEF.

CANCLINI, Néstor G. (1997). *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.

_____, (2000). *Notícias recientes sobre la hibridación*. Disponível em: <www://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html> Acesso em: 14 dez. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber, (2000). Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*:_____, (org.). *Estudos culturais em educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36.

FOUCAULT, Michel, (2000). *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 22a ed. Petrópolis: Vozes. Tradução de Raquel Ramalhete.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n° 22, p. 15-46.

_____, (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4a ed. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

SARLO, Beatriz, (1997). *Cenas da vida pós-moderna*: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

SILVA, Rosa Helena Dias da, (2000). A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos CEDES*, nº 49, Campinas, CEDES, p. 62-75.

VEIGA-NETO, Alfredo José, (2000). Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber, (org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 37-69.

_____, (2001). Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria, (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A. Recebido em fevereiro de 2003 Aprovado em março de 2003