



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Reitor

Prof. Dr. Marcos Macari

Vice-reitor

Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências

Prof. Dr. Henrique Luiz Monteiro

Vice-diretor

Prof. Dr. João Pedro Albino

Coordenação UNESP - UAB - CAPES

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Coordenação do Curso

"Educação para Diversidade e Cidadania"

Prof^ª. Dr^ª. Mara Sueli Simão Moraes
(Coordenadora Geral)

Prof^ª. Dr^ª. Elisandra André Maranhe
(Coordenadora Pedagógica/Tutoria)

Organizadores

Mara Sueli Simão Moraes

Elisandra André Maranhe

Mara Sueli Simão Moraes
Elisandra André Maranhão
(orgs.)

Educação para Populações Específicas

Coleção UNESP-SECAD-UAB
Diversidade e Cidadania
V. 3

Bauru
2009



© 2009, dos autores. Todos os direitos reservados.

Livro destinado ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Diversidade e Cidadania, na modalidade EaD (Educação a Distância), oferecido pela UNESP-Bauru, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), e a Universidade Aberta do Brasil (UAB-CAPES).

Concepção e Produção Editorial

Elisandra André Maranhe

Mara Sueli Simão Moraes

Revisora

Teresa Cristina Bruno Andrade

Projeto Gráfico

Lili Lungarezi

Dados para Catalogação

Coleção UNESP-SECAD-UAB : Educação para populações específicas / Mara Sueli Simão Moraes, Elisandra André Maranhe, organizadoras. São Paulo : UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009. v. 3.

1. Educação.
 2. Populações específicas.
 3. Diversidade.
 4. Cidadania.
-

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte dessa obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

AUTORES

COLABORADORES

Antonio Francisco Marques

Graduado em Psicologia, doutor em Educação, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, Campus de Bauru). Coordenador do Cursinho Pré-Vestibular Ferradura Mirim, do Programa de Educação de Jovens e Adultos e do Programa Permanente de Formação de Funcionários da UNESP.

Dagoberto José Fonseca

Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC-SP (1987), mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1994) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP (2000). É docente da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP. Coordena o Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e o Laboratório de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diversidade (LEAD), ambos da citada faculdade da UNESP. Tem diversos artigos publicados, capítulos de livros sobre educação, racismo, preconceito, diversidade, África, religião, gênero, mulher e corpo no Brasil e no exterior. Sua mais recente publicação sobre o tema da educação é “História da África e afro-brasileira na sala de aula. In: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial – educação infantil, ensino fundamental e médio. Coord. Rosana de Souza e Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, DOT, 2008, p. 26-76”.

Eliana Marques Zanata

Graduada em Pedagogia, doutora em Educação Especial, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, Campus de Bauru). Coordenadora do Cursinho Pré-Vestibular Ferradura Mirim, do Programa de Educação de Jovens e Adultos e do Programa Permanente de Formação de Funcionários da UNESP.

Sergio Augusto Domingues

Possui graduação em Filosofia pela USP-SP (1980), mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1989) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1997). Pós-doutorado na “Sapiientia”, Universidade de Roma 2002. Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP, Campus de Marília). Tem diversos artigos publicados na Revista Avatar, Roma, publicada por Massimo Canevacci, professor de Antropologia da Comunicação na Universidade de Roma. Também publicou um capítulo sobre literatura indígena no livro em italiano que se chama “Indiografia, por uma letteratura indígena”.

Sumário

APRESENTAÇÃO	09
UNIDADE 1 – SUJEITOS E SABERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
Antonio Francisco Marques Eliana Marques Zanata	
1 Primeiras palavras	12
2 Problematizando o tema	14
2.1 Educação de jovens e adultos na diversidade	14
2.2 Direito de aprender de todos e de cada um: gênero, raça, etnia, diversidade sexual em EJA	22
2.3 Temas da atualidade em EJA: educação ambiental, de idosos, especial, patrimonial, cultura de paz	25
2.4 EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens	32
3 Instrumentalizando o tema	36
4 Saiba mais...	40
5 Referências	41
UNIDADE 2 – SUJEITOS E SABERES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
Antonio Francisco Marques Eliana Marques Zanata	
1 Primeiras palavras	46
2 Problematizando o tema	47
2.1 A mobilidade social no Brasil	47
2.2 Políticas de educação do campo: a influência dos movimentos sociais	51
2.3 Abordagens teórico-pedagógicas da educação do campo	54
2.4 Concepções didático-pedagógicas da educação do campo	61
3 Instrumentalizando o tema.....	65
3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação do campo	65
3.2 Exemplos de trabalhos desenvolvidos em escolas do campo	70
4 Saiba mais...	71
5 Referências	73
UNIDADE 3 – SUJEITOS E SABERES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	77
Sergio Augusto Domingues	
1 Primeiras palavras	78
2 Problematizando o tema	84
2.1 Processos históricos e as características sócio-político-culturais indígenas	84
2.2 Abordagens teórico-pedagógicas da educação indígena	89
2.3 Concepções didático-pedagógicas da educação indígena	106
3 Instrumentalizando o tema	107
3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação indígena	107
4 Saiba mais...	110
5 Referências	114

UNIDADE 4 – SUJEITOS E SABERES DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	119
Dagoberto José Fonseca	
1 Primeiras palavras	120
2 Problematizando o tema	120
2.1 Quilombo: do breve histórico do termo ao quilombo atual.....	122
2.2 Histórico dos quilombos: da heterogeneidade social ao cotidiano quilombola.....	128
2.3 Concepções e abordagens teórico-pedagógicas da educação quilombola	133
3 Instrumentalizando o tema	135
3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação quilombola	135
3.2 O caminho se faz caminhando: propondo a formação da clareira	136
4 Saiba mais... ..	138
5 Referências	141

Apresentação

As contingências histórico-sociais que atingem as instituições educacionais revela a necessidade de maiores investimentos em formação continuada de profissionais, com competências sociais e habilidades cognitivo-operativas, devido às mudanças do processo de produção. Há que haver, pois, conhecimentos aprofundados sobre *abordagens teórico-pedagógicas, concepções didático-pedagógicas e organização curricular/prática pedagógica* – diferenciadas – justamente para atender a populações específicas – jovens e adultos, indígenas, quilombolas etc.

Sob essa ótica, hoje, exige-se do professor muito mais do que dominar os conteúdos clássicos do currículo (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc) a se trabalhar em classe; este momento histórico-social reclama que o docente tenha competências e habilidades de gestão da sala de aula, seja pesquisador (produzindo conhecimentos socialmente relevantes), e – como ato político-pedagógico – contribua para fomentar a construção de uma sociedade justa, o que é possível acontecer, trabalhando-se os *conteúdos atitudinais – de forma sistematizada* – da mesma maneira que se ensina/aprende os conteúdos clássicos.

Nessa perspectiva, a coleção UNESP-UAB-SECAD foi elaborada compreendendo os temas “diversidade” e “cidadania” dentro do contexto educacional. Com o objetivo de buscar um aprimoramento na formação docente de nossos professores, e oferecer-lhes a oportunidade da análise desse material por meio de um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), a coleção foi estruturada em cinco volumes: 1) *Educação a Distância na diversidade*; 2) *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*; 3) *Educação para populações específicas*; 4) *Educação de temas específicos*; 5) *Atividades de avaliação conceitual e de aplicabilidade na Educação Básica*.

Os livros trazem uma mesma estrutura de fácil compreensão para todas as temáticas – Primeiras palavras; Problematicando o tema; Instrumentalizando o tema; Saiba Mais; Referências – com o intuito de oferecer aos professores subsídios epistemológicos e teórico-metodológicos para que assumam posturas críticas, criativas e reflexivas no âmbito de ações político-pedagógicas, comprometidas com a realidade social local e regional e se tornem capazes de promover trabalho tanto individual quanto coletivo, em direção à emancipação social.

Esperamos que gostem da coleção e que ela possa trazer a oportunidade de um crescimento pessoal, conceitual e profissional para todos aqueles que buscam novos desafios.

Mara Sueli Simão Moraes

Elisandra André Maranhe

UNIDADE 1

Sujeito e Saberes da Educação de Jovens e Adultos

Antonio Francisco Marques

Eliana Marques Zanata

*Antonio Francisco Marques
Eliana Marques Zanata*

[...] há cerca de quarenta anos, estamos diante de um mundo singularmente novo. E temos de nos situar neste mundo, do qual não passamos, evidentemente, de uma minúscula parte. [...] essa parte se encontra num todo gigantesco, o todo se encontra, ao mesmo tempo, no interior dessas parcelas ínfimas que nós somos, [...] Somos os filhos do cosmos e, ao mesmo tempo, como disse Jacques Monod, nele vivemos como “ciganos”.

Morin (2001, p. 27)



1 - Primeiras Palavras

Abordar o tema da Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que abordar uma modalidade de ensino. É abordar como se efetiva ou não o processo de escolaridade na vida de milhares de pessoas e, principalmente, qual o impacto que isso causa em seus relacionamentos sociais, familiares e profissionais.

Assim, falar de inclusão social e de garantia de Direitos Humanos é realizar esse olhar para todo aquele cidadão que, de uma forma ou de outra, não tem o sentimento de pertença ao seu grupo.

“Por favor, leia para mim o preço desse pacote de arroz, hoje esqueci meus óculos em casa...”.

(Sr. Mário, 68 anos, no supermercado)

“Qual é o nome desse ônibus que ta vindo?”

(D. Regina, 45 anos, em um ponto de ônibus em São Paulo)

“Espere um pouco, meu filho vem vindo e ele assina para você...”.

(D. Fátima, 52 anos, abrindo um crediário em uma loja)

Quantas e quantas vezes ouvimos essas e outras falas semelhantes em locais públicos? Sentimentos de incapacidade, vergonha, e não pertença ao mundo letrado. Sob essa ótica, é possível pautar como sendo objetivo principal de toda e qualquer iniciativa, seja ela governamental, da sociedade civil ou da igreja reconstruir a identidade pessoal, social, profissional, política e espiritual em direção a uma melhor qualidade de vida e humanização, bem como permitir a continuidade dos estudos a essas pessoas. Isso tudo acontece quando se é possível proporcionar o exercício da cidadania, garantindo condições de real inserção social, através do atendimento de suas necessidades de escolaridade.

Essas iniciativas ocorrem nos mais diversos espaços sociais e por meio das mais diversas maneiras: desde a presença de escolas formais, sob a responsabilidade das prefeituras municipais ou dos governos de estado, até o estabelecimento de parcerias com instituições de atendimento às comunidades periféricas, uso de espaços comunitários para a organização de salas de aulas para atendimento informal desses alunos.

Os processos alfabetizadores são prioridade na educação de jovens e adultos, pois é base para outras aprendizagens. A educação dos adultos se faz necessária tanto para o indivíduo envolvido como para o bem das crianças, seja para o presente, seja para o futuro, pois são os adultos que tomam decisões críticas que afetam indistintamente a sociedade. A alfabetização, inclusive, é alicerce para a Educação Básica que constitui elemento fundamental na aquisição das competências, permitindo abordar a aprendizagem de outros conhecimentos destinados a satisfazer novas necessidades de aprendizagem.

De um lado, o nível de educação dos pais tem reflexo sobre saúde, nutrição e processo de escolarização dos filhos; por outro lado, a prática educativa que envolve a educação de adultos, sem distinção, relaciona-se com a questão do empoderamento, participação e organização comunitária, relações intra-familiares, cidadania e governabilidade.

Aliás, nas sociedades contemporâneas, a necessidade de curso de formação de pais tem-se posto como um imperativo categórico. Em nossa sociedade, esse tipo de informação/formação acaba sendo como algo que se dá de modo natural, seria como os padrões fixos de comportamento dos animais com relação aos seus filhotes, desconhecendo que o cuidado e a educação dos filhos demandam preparo dos progenitores.

Além da perspectiva de alfabetização, da educação básica, acrescenta-se a ex-

pectativa de educação permanente, que terá características específicas, dependendo da população envolvida. Nos países desenvolvidos, onde há um processo amplo de escolarização efetivo, a educação de adultos centra-se na terceira e quarta idade. Os países em desenvolvimento e os emergentes têm em vista que o processo educativo, ligado ao processo do desenvolvimento humano, ocorre ao longo de toda vida. Ele visa a atender às necessidades básicas de aprendizagem dos adolescentes maiores de 15 anos que foram privados da escolarização básica na idade adequada. Trata-se de uma educação de adultos diferente com aprendizagens diferenciadas, então, aprendizagem ao longo da vida, porém, não exclusiva da idade adulta, e sim começando na educação das crianças.

Nesta Unidade de estudo, o objetivo é oportunizar reflexão acerca de como essa educação de jovens e adultos ocorreu e vem ocorrendo na sociedade brasileira contemporânea; o traço de um percurso histórico busca, então, embasar o leitor na perspectiva de uma análise crítica, a qual, diretamente, está ligada ao panorama que temos atualmente. Reflexões sobre o direito de aprender de todos e de cada um também são apresentadas neste espaço.

Nessa perspectiva, delinear quem é o sujeito de direitos, que se beneficia com a educação de jovens e adultos, vai além de apenas traçar um perfil, tendo como base dados censitários, já que, para garantir o direito de aprender, é preciso conhecer profundamente quem aprende, assim, a proposição das ações didático-pedagógicas passa a ter valor social, garantindo, por essa mão, o estado de pertença ao grupo social, especificamente, e à sociedade como um todo.

Essas aprendizagens que se consolidam na educação de jovens e adultos também estão presentes nestas reflexões; as salas e espaços educacionais são abordados com a finalidade de apresentar ao professor e suscitar neste as múltiplas possibilidades de otimização de espaços, materiais e discursos formativos, visando o aluno jovem e adulto.



2 - Problematizando o Tema

2.1 Educação de jovens e adultos na diversidade

Para iniciar uma reflexão sobre o que é atualmente e como se estabelecem as questões educacionais, voltadas para a população de jovens e adultos, que foi exclu-

ída dos bancos escolares quando na idade adequada, torna-se imprescindível uma análise do contexto histórico em que esse processo aconteceu.

Não é possível fazer apenas um recorte no panorama atual; a diversidade em que a população brasileira vive e convive, atualmente, é decorrente de um processo histórico extremamente significativo. Em se tratando, especificamente, da educação de jovens e adultos, essa população se originou, praticamente, junto com a história do nosso país.

Para buscar entendimento sobre esse contexto e suas necessidades propomos, aqui, breve retrospectiva, na tentativa de mapear como essa massa se formou no decorrer dos séculos e como ela se estabelece socialmente hoje em dia.

A educação de jovens e adultos teve sua configuração delineada, de modo mais nítido, na última metade do século vinte, em decorrência das transformações políticas, sociais e culturais ocorridas naquele período.

O processo de escolarização da sociedade brasileira, comparado com outros grupos sociais se deu de forma tardia, mesmo em relação a alguns países latino-americanos como a Argentina, Uruguai e Chile que, na segunda metade do século XIX, começaram a organizar seus sistemas de ensino para o atendimento de toda a população. No caso específico do Brasil, esse processo passa a ser implementado de modo efetivo, um século depois. Não existiam, naquele momento, condições sociais concretas para a implantação da escolarização da população brasileira.

Ainda, no Império, apesar da insistência da necessidade de escolarização do povo, por parte de alguns políticos e por alguns segmentos da sociedade, isto é, de criação de escolas primárias para a população, o país continuava sendo uma sociedade de base econômica, escravocrata, latifundiária, com o predomínio da agricultura de subsistência ou da monocultura cafeeira para exportação. Os processos produtivos não demandavam mão-de-obra escolarizada; a sociedade era formada não de cidadãos mais sim de escravos e súditos, com o direito de voto como privilégio social dos grupos abastados. A maior parte da população estava dispersa pela área rural, de acesso difícil a poucas escolas existentes.

Apesar desse quadro social, nas décadas de 60 e 70 do século XIX, começava a se impor demanda por escolas. O que estava em jogo era a pressão irreversível pela abolição da escravidão, com a necessidade de construir a unidade nacional do país. Associados a esses fatores, estavam o aumento da emigração para substituir a mão-de-obra escrava das lavouras, como para suprir demanda de trabalhadores do processo industrial que se punha em curso. “Assim, o trabalho livre, a imigração, a

urbanização, o questionamento do regime político, exigiam que o povo fosse instruído” (MACHADO, 2005, p. 100).

O processo lento do fim da escravidão ocorreu de forma gradual, pelas transformações sociais, políticas e econômicas do século XIX, pelas pressões externas, pelas pressões de segmentos sociais do país e pela própria luta dos negros, porém, continuava a se manter, por parte das elites, uma série de mecanismos para o domínio dos grupos populares.

A justificativa para a vinda de emigrantes originou-se pelo discurso ideológico de purificação da raça brasileira, contaminada pelos índios e negros. Estes eram vistos como vagabundos e indolentes quando se recusavam, de modo explícito ou implícito, a se submeter às condições degradantes e subumanas a que estavam expostos; era praticamente impossível, para esses indivíduos, construir representação positiva de nação, de povo, visto ser tudo isso negado a eles.

A mentalidade e as práticas de exploração do trabalho não mudaram com a chegada desses imigrantes; eles passaram a ser submetidos aos mesmos métodos a que os escravos e outros grupos populares vivenciavam, uma vez que essa cultura latifundiária continuava fazendo parte das práticas sociais dos fazendeiros. Se os imigrantes vinham com o sonho de acesso à propriedade da terra, isso foi inviabilizado logo de início, pois os proprietários não queriam partilhá-la com outros; isso levou à promulgação, em 1850, da Lei de Terras.

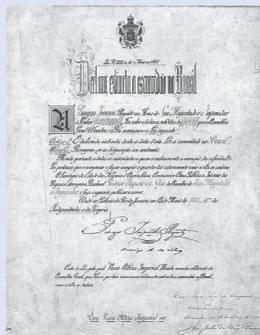
Se antes o acesso às terras devolutas pertencentes ao Estado ocorria pela ocupação por parte da população, a legislação estabeleceu que essas terras seriam vendidas e os lotes teriam um limite mínimo; essa mudança visava a inviabilizar o acesso à propriedade da terra para a maioria da população. O trabalhador que tivesse possibilidade de acesso à propriedade não iria mais se submeter à condição de trabalhador assalariado. Onde, então, iriam os latifundiários encontrar quem trabalhasse em suas propriedades?

Saiba Mais...

Quando a riqueza se modernizou ao longo do século XIX e, sobretudo, nas décadas finais daquele século, não se modernizou por medidas que revolucionassem o relacionamento entre riqueza e poder, como acontecera na história da burguesia dos países mais representativos do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, na

sociedade brasileira, a modernização se dá no marco da ordem. Portanto, as transformações sociais e políticas são lentas, não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge sempre como desdobramento do velho: foi o rei de Portugal, em nome da nobreza, que suspendeu o medieval regime de sesmarias na distribuição de terras; foi o príncipe herdeiro da Coroa portuguesa que proclamou a Independência do Brasil; foram os senhores de escravos que aboliram a escravidão; foram os fazendeiros que em grande parte se tornaram comerciantes e industriais ou forneceram os capitais para esse desdobramento histórico da riqueza do País. Nessa dinâmica, é que pode ser encontrada a explicação para o fato de que são os setores modernos e de ponta, na economia e na sociedade, que recriam ou, mesmo, criam relações sociais arcaicas ou atrasadas, como a peonagem, a escravidão por dívida, nos anos mais recentes. Trata-se, portanto, de uma sociedade estruturalmente peculiar (MARTINS, 1994, p. 30).

Os próprios imigrantes foram submetidos a situações de exploração, frustrando a expectativa de muitos que para cá vieram de encontrar melhores condições de vida das que eram oferecidas em seus países de origem. A mini-série televisiva **“Haru e Natisu – as Cartas que chegaram”**¹ mostra muito bem essa realidade, dos emigrantes nipônicos no território brasileiro. O sonho de trabalho e dinheiro se desfaz pelas colheitas escassas, despesas maiores que a renda, moradias precárias, diferenças culturais que levavam à discriminação e ao isolamento, enfim situações a serem consideradas como de escravidão. Esse quadro não era apenas desses segmentos de imigrantes, mas também dos outros, como era comum na população nativa.



A carta original da Lei Áurea

http://pt.wikipedia.org/wiki/Escravid%C3%A3o_no_Brasil

No início da fase republicana (1892-83), foram introduzidas inovações na escola primária com a criação da Escola Normal – para a formação de professores – e com a organização dos grupos escolares que, a partir do estado de São Paulo, disseminaram-se pelo restante do país.

Saiba Mais...

Mas, se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com o mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das classes populares ainda não se colocava (SAVIANI, 2005, p. 32).

Podemos colocar que era uma escola que não atendia às necessidades das classes populares, enquanto seletiva mesmo para os alunos que tinham acesso à escola; ela acabava excluindo parte significativa desse alunado, logo na série inicial, pela reprovação.

Assim, só a partir do século XX é que o Brasil conseguiu pensar e efetivar um espaço escolar que garantisse a especificidade do ensino escolar. Os grupos escolares

encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (FARIA FILHO, 2003, p. 147).

Porém, esse projeto não teve o sucesso esperado, já que outro tipo de mudança se fazia necessário para a construção de uma nova sociedade, uma perspectiva que não passava pelo projeto dos dirigentes de plantão. Transformações sociais mais radicais no campo político, econômico e mesmo no campo religioso se faziam necessárias para que houvesse mudanças efetivas. A insatisfação social existia, todavia, as

condições objetivas da sociedade brasileira não permitiam. Basta relembrar as inúmeras revoltas das primeiras décadas do século XX, que acabaram sendo reprimidas a ferro e fogo. As greves operárias, desencadeadas pelas más condições de trabalho e salário, eram tratadas como caso de polícia e não como questão social.

Diante desse quadro de insatisfação e revolta social a escola passou ser vista como mecanismo de acomodação desses conflitos. A escola existente era criticada na sua organização escolar por não estar atendendo às necessidades educacionais do país. Houve a tentativa, na década de vinte do século passado, de uma reforma no ensino paulista, com a introdução de uma escola primária para todos, só que teria a duração de dois anos.

Os motivos para essa inovação vinham, entre outros fatores, das mudanças nos paradigmas de conhecimento. Na proposta de quatro anos, implantada com a criação dos grupos escolares, predominava o [método de intuição analítica] em que o “ensino intuitivo² que deveria ser a base da formação do cidadão republicano era um ensino longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno reproduzisse, no percurso de sua aprendizagem, o processo de evolução do conhecimento humano”; esse método teria como objetivo “fazer conhecer”. Já a nova proposta tinha em vista que o tal método não se reduzia apenas a esse objetivo, mas também possibilitava, sobretudo “desenvolver a capacidade de conhecer” (CARVALHO, 2003, p. 228-229) e esse objetivo seria alcançável em apenas dois anos. Diante das críticas recebidas de “aligeirada e simples” não se efetivou plenamente.

A crise que marcou o modelo de ensino paulista, não resultou apenas da mudança de paradigma de conhecimento, mas também, dos motivos políticos, sociais e econômicos apontados acima.

Saiba Mais...

O intento de expandir a escola, “nacionalizando” as populações operárias rebeldes à ordem republicana instaurada, exibirá os limites do modelo escolar paulista. No seu lugar aparece a linguagem das cifras e a urgência das metas das providências de reforma escolar que então se inauguram, implodindo a lentidão pressuposta na lógica com que os republicanos históricos haviam institucionalizado. Na nova lógica, o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso (CARVALHO, 2003, p. 226).

A Revolução de 1930 significou transformações no campo social, político, econômico e cultural do país. Aliás, ela foi expressão das insatisfações e mudanças ocorridas no Brasil ao longo das décadas anteriores, principalmente da década de 20. Nos trinta anos seguintes houve uma série de mudanças e transformações na educação brasileira. A política educativa foi marcada e dinamizada por essas mudanças que afetaram a estrutura e a organização social existentes, resultantes dos embates, conflitos e lutas havidos nas décadas anteriores. Uma série de medidas adotadas na época encaminhou a regulamentação da educação brasileira, com a criação do Conselho Nacional de Educação.

O Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental (quatro anos), para atendimento das crianças entre sete e 12 anos, e para os jovens e adultos sem escola, foi criado o Ensino Primário Supletivo de dois anos. Em 1945, finalmente, houve a regulamentação da concessão de recursos federais para os Estados atenderem à demanda tanto para as crianças como para os adultos; essa modalidade de ensino passou ter recursos próprios. “Foram esses recursos que permitiram, na década de 40 e 50 as campanhas de educação e alfabetização de adultos” (SAVIANI, 2005, p. 34).

O período democrático da sociedade brasileira, de 1945 a 1964, foi marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base que direcionaram as políticas públicas do Estado brasileiro. A partir de 1946, o governo brasileiro iniciou campanhas nacionais de alfabetização, diante do fato de que 56% da população maior de 15 anos eram analfabetos. Os movimentos sociais surgidos nesse período deram à educação de adultos uma perspectiva fortemente política. Entre os motivos centrais para esse encaminhamento estava o fato de que mais de 50% da população encontrava-se excluída da política, tendo em vista que esse era o percentual de analfabetos e eles não votavam³.

Saiba Mais...

Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social são conceitos elaborados a partir da realização de suas ações. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social. O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 266-269).

As pressões dos movimentos sociais por mudanças levaram o governo a propor reformas de base (agrária, tributária, financeira e administrativa). O grupo dominante do *status quo* existente se sentiu ameaçado em seus privilégios. Então, grupos conservadores aliados à elite e classe média, com apoio do imperialismo norte-americano apoiaram e fomentaram os militares a darem o Golpe de Estado em 1964. O programa Alfabetização do povo, que havia tomado uma dimensão de formação e ação política foi suprimido, como uma das ameaças à ordem estabelecida; em seu lugar implantaram, em 1969, o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.



Sala de aula do MOBREAL – Paulínea (SP)
<http://klickeducacao.ig.com.br>

Saiba Mais...

Os métodos e o material didático propostos pelo Mobral assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado, as mensagens reforçavam a necessidade de esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 270).

A redemocratização do país levou a novas medidas para buscar a alfabetização de jovens e adultos como a Fundação Educar (1985), movimentos como Mova – Movimento de Alfabetização – no início da década de 90 e, em 1996, criou-se o PAS – Programa de Alfabetização Solidária – e, finalmente, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado.

Saiba Mais...

Chegamos, então, ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o mínimo da leitura, da escrita e

das operações matemáticas; são quase 20 milhões de analfabetos absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais [...]. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o Ensino Fundamental (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 273).

A escolarização no Brasil esteve presente desde o início, na formação colonial, ainda, que isso não signifique que houve uma penetração profunda na vida do povo. Com a chegada dos primeiros jesuítas, estes começaram com a catequização indígena, o que significou a construção das primeiras escolas, geralmente para crianças, pois visavam à sua catequese e, com isso, atingir os adultos na missão evangelizadora de conversão das populações nativas ao catolicismo.

Com a chegada de levadas maiores de colonos do além-mar, seus filhos passaram a ser foco da ação educativa dos religiosos. Os negros que chegaram, desterrados como escravos, aos milhões, foram sempre privados da educação escolar; seus descendentes sofrem, até hoje, as consequências funestas desse passado. São estes os segmentos, apesar de não serem os únicos, os maiores excluídos social e economicamente no Brasil.

2.2 Direito de aprender de todos e de cada um: gênero, raça, etnia, diversidade sexual em EJA

As exigências educativas estão fortemente ligadas a diferentes dimensões da vida do indivíduo: ao seu trabalho, à participação social, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural como aponta a Proposta de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997).

A procura de jovens e adultos pela escola é uma decisão que envolve as famílias, as condições de acesso, as distâncias entre a escola e a casa, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas; frequentar uma escola para um jovem ou adulto é um projeto de vida.

Ao ingressarem na escola ou a ela retornarem, esses alunos se deparam com uma realidade diferente da que idealizavam ou conheciam, de experiências passadas ou do cotidiano escolar de seus filhos. Esperam encontrar o modelo tradicional de

escola, no qual o professor é o detentor do saber e o transmite passivamente aos alunos. O impacto, para os alunos mais velhos, é ainda maior, pois se mostram mais resistentes à nova concepção de escola, que os coloca como sujeitos do processo educativo.

Para agravar esse quadro, na sociedade em que vivemos, há inúmeros preconceitos em relação à velhice, o que acaba gerando o uso de muitos termos para se referir a esta fase da vida, como: “terceira idade”, “velhos”, “idosos”, “melhor idade”, “maturidade” entre outros, que se exprimem por reações de afastamento, desgosto, ridicularização e por práticas discriminatórias. O que se busca, com a adoção de tantos termos e expressões, é apenas mascarar o preconceito e negar a realidade. Se não houvesse preconceito, não seria necessário disfarçar nada por meio de palavras. Se as palavras parecem assumir conotação pejorativa, o problema não está nelas, mas nas razões pelas quais elas tiveram seu significado modificado.

No público, que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola; esses indivíduos têm todo o equipamento necessário, mas sua aprendizagem está bloqueada por uma falta de crença em si; os riscos do fracasso e da humilhação os assombram, temem não serem capazes de aprender, pois “o fato de não ter aprendido a terno momento ‘certo’ reflete mal sobre seu caráter, sua inteligência ou seu próprio valor” (CLAXTON, 2000, p.15-16).

A maioria dos alunos mora nas adjacências do bairro, trabalha durante o dia e deixa as atividades domésticas a cargo dos filhos, maridos ou esposas, que apoiam a atitude de voltarem aos bancos escolares para aprender, durante a fase adulta, aquilo que não tiveram a oportunidade de aprender durante a infância, adolescência ou quando mais jovens.

Os alunos são auxiliares de limpeza, faxineiras, empregadas domésticas, trabalhadores braçais; alguns estão desempregados, mas veem nesta nova oportunidade de aprender o que a vida lhes negou, a certeza de que logo estarão empregados. Em nosso primeiro contato, todos afirmaram ter dificuldades para conseguir pagar as despesas do mês, atribuindo isso à falta de emprego, gastos excessivos, e à falta de controle do que realmente precisavam comprar.

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta 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... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida (OLIVEIRA, 1999, p. 1.)

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais..São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tivera que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São os sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem (PARECER/CMEE)

Saiba Mais...

Sugestões de leitura:

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Col. Educação Popular, 1).

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas, Papirus/São Paulo: Ação Educativa, 1999.

2.3 Temas da atualidade em EJA: educação ambiental, de idosos, especial, patrimonial, cultura de paz

A globalização é um momento histórico, constituindo um momento da vida humanidade e está relacionada com os avanços técnico-científicos; em nenhum outro momento histórico a união da Ciência com a Tecnologia teve maior impacto sobre a humanidade do que nos dois últimos séculos e, de modo acelerado, nos últimos cinquenta anos.

A formação do mercado mundial, que teve sua origem no final do período medieval, consolida-se, de modo hegemônico, no final da última metade do século XX. Hoje, quando se olha a origem dos produtos disponíveis para consumo percebe-se que são dos lugares mais diversos do planeta; as barreiras de comunicação foram desfeitas, sendo possível comunicar-se com todos os pontos da Terra, pelas novas tecnologias de comunicação, de modo instantâneo; e, o processo de acumulação de mais-valia capitalista busca e cria novas necessidades para o mercado, não tendo nenhum limite para sua expansão.

O motor que move a humanidade passa a ser o mercado global que, por sua vez, criou uma brutalidade como nunca existiu no mundo. Os meios para alcançar os objetivos da acumulação são brutais, bem como seus resultados (SANTOS, 2000, p. 16).

Para entender os efeitos benéficos e maléficos que esse avanço trouxe para a humanidade, é preciso fazer distinção entre o aspecto material e o político desse processo. A produção humana constitui o aspecto político no uso ilimitado dessas criações materiais que é feito pelas empresas, instituições e pessoas. Se no atual estágio de globalização existente, esse processo tem sido nefasto e perverso para a maioria da humanidade, isso decorre da forma como os produtos dos avanços técnico-científicos têm sido utilizados. “O uso inadequado dos meios materiais ocorre de acordo com os objetivos do mercado” (SANTOS, 2000, p. 16).

São instrumentos materiais e simbólicos criados que possibilitam aos seres humanos um controle maior sobre a natureza e o mundo social. Entretanto, o seu uso não se constitui em ações neutras sem implicações éticas no destino humano. Seu uso sem controle tem levado à exaustão dos recursos naturais, tem provocado desequilíbrios ecológicos quase que irreversíveis, com risco sério para a sobrevivência humana, como é o caso do desmatamento, da poluição que está acarretando o aquecimento global.

Assim, para Leonardo Boff (2002), o rumo perigoso que a humanidade tem tomado resulta dessa economia que cria uma cultura de produção de bens e de consumismo não solidário.

Saiba Mais...

O tipo de economia vigente se monta sobre a troca competitiva e nada cooperativa. [...] Só o mais forte triunfa. Os outros se agregam como sócios subalternos ou desaparecem. O resultado desta lógica da competição de todos com todos e da não-cooperação é duplo: de um lado, uma acumulação fantástica de benefícios em poucos grupos e, de outro, uma exclusão perversa da maioria das pessoas, dos grupos e das nações. Atualmente, o grande crime da humanidade é o da exclusão social. Por toda parte reina fome crônica, aumento das doenças antes erradicadas, depredação dos recursos limitados da natureza e um ambiente geral de violência, de opressão e de guerra (BOFF, 2002, p. 14).

No caso específico do meio ambiente, todos nós participamos de um quadro de degradação dos recursos naturais, levado pelo consumismo onde milhões de toneladas de lixo não degradáveis são produzidas e nele lançadas. De um lado, produzimos essa quantidade imensa de lixo que demanda uma quantidade maior de matéria prima para sua produção e, de outro, parte significativa desses produtos, depois, não é reaproveitada, deixando de evitar a exploração extrema dos recursos naturais. Por outro lado, em todos os cantos onde o ser humano se faz presente, deixa o rastro de lixo de restos de embalagens de produtos consumidos. Torna-se cada vez mais difícil o poder público encontrar locais para armazenar lixo e, até mesmo, não tem a preocupação de dar um fim adequado para esses materiais que, racionalmente, seriam as usinas de reciclagem.

Nesse sentido, há a necessidade premente da Educação Ambiental; isso se faz necessário em todos os níveis etários, seja com relação ao consumo consciente e responsável, seja com relação ao destino que se dá ao lixo gerado pelo consumo, seja no sentido de que, a escolha dos dirigentes políticos ocorra em torno de pessoas comprometidas com outro tipo de organização social que não esta predatória, que está levando a humanidade à beira da extinção.

A educação de jovens e adultos não pode fugir dessa responsabilidade; se a

educação não pode tudo, pode, pelo menos, trabalhar na sensibilização e mesmo na conscientização das pessoas a quem atende, conscientizando-as de que elas têm condições e o dever ético de colaborar, em suas práticas cotidianas, com a conservação do planeta que está ameaçado.

Os educadores de jovens e adultos não podem fugir do enfrentamento dessa problemática ético-política com os seus alunos. A EJA tem que assumir uma perspectiva que conscientize seus educandos sobre o quadro da organização societária brasileira da negação de direitos sociais básicos e que eles, na sua maioria, são vítimas concretas dessa privação, pela falta de acesso à escola, à saúde, ao trabalho, ao salário digno, enfim, bens que garantam a todos o mínimo de dignidade e segurança.

São os próprios sujeitos da educação de jovens e adultos que sentem na pele a falta de moradias, de infraestrutura básica das periferias das cidades onde moram, que garantam qualidade de vida, sendo, portanto, as maiores vítimas dos efeitos de degradação do meio ambiente. Isso em decorrência da exploração predatória da natureza e das relações sociais de dominação e exploração de classe.

A falta de uma reforma urbana, por exemplo, nega a eles o acesso a terrenos que deem condições de moradia condizente com sua dignidade de pessoas. Como consequência, aos grupos sociais excluídos quase sempre resta ocupar áreas em beiras de córregos ou nos morros de difícil acesso, que se transformam em áreas de risco. De forma semelhante, a falta de reforma agrária efetiva no campo tem levado milhões de pessoas para as condições subumanas das periferias da cidade ou a perambular pelos campos como boias-frias, enfim, sem passado, sem presente, nem futuro.

Essas pessoas deixaram suas comunidades originárias, desgarrando-se de seus familiares, de seus vizinhos e amigos, enfim de sua cultura. Deixaram de ser o fulano, filho de sicrano, passaram apenas a ser um número nos documentos oficiais. Quantos que nem isso conseguem, como nos casos de milhares de pessoas que não possuem ainda registro de nascimento! Isso significa que não possuem os requisitos mínimos de cidadania, entre eles a escolaridade fundamental. Estes são os sujeitos, hoje, da educação de jovens e adultos.

As opções políticas feitas com relação ao processo de desenvolvimento cada vez mais levam ao limite de exaustão os recursos naturais renováveis e não-renováveis, pela concentração, cada vez maior, de bens nas mãos de poucas nações e, dentro das nações, dos mais variados quadrantes da Terra entre grupos sociais privilegiados, marcados pelo individualismo e pelo consumismo. O pior disso tudo, é que esse exemplo de consumo acaba sendo colocado, pelos meios de comunicação, principal-

mente pela televisão, que se faz presente em todos os meios sociais, como modelo a ser seguido por todos.

Portanto, se o quadro de sobrevivência global é catastrófico, no entanto, cada vez mais indivíduos, grupos e nações tomam consciência da necessidade premente de mudança que leve a reverter o processo em curso. Agora mesmo (2009), no quadro internacional, quando países como os Estados Unidos se recusavam a tomar medidas radicais para controle do efeito estufa, as alterações políticas no país sinalizam para mudanças em sua política e em sua economia.

Ainda torna-se imperioso levar as pessoas, os grupos sociais e as nações a reconhecerem que os recursos naturais são limitados e que, portanto, urge buscar um desenvolvimento sustentável, que leve em conta as pessoas e o meio ambiente. Desenvolvimento não pode ser confundido com crescimento econômico. Assim, o desenvolvimento sustentável deve direcionar a economia para a redução do consumo de matérias-primas e de produtos e ao aumento do reuso desses recursos para a reciclagem.

ADULTO E IDOSO: PRODUTO DESCARTÁVEL OU CONSTRUÇÃO DA PLENITUDE DA VIDA?

Aqui entra a consideração de que, na sociedade da mercadoria e do consumo, tudo se torna descartável; os próprios seres humanos pertencem a esse processo: segmentos humanos e nações inteiras estão sendo descartados do usufruto dos bens materiais e culturais da humanidade.

O desemprego estrutural, em consequência da automação e robotização dos processos de produção e de serviços, condena milhões de pessoas a não ver nenhuma perspectiva econômica futura; isso traz, como pontua Ricupero (2002), sofrimento real e insegurança quanto ao futuro. Ainda, relacionada com o sociedade do descartável, cada vez mais, boa parte dos trabalhadores, que atingem a faixa etária entre 40 e 50, é simplesmente despedida de seus empregos e, dificilmente eles encontrarão recolocação no mercado de trabalho, passando a viver do trabalho informal ou de programas sociais onde estes existam.

O que está em jogo é mais do que os meios econômicos para satisfação das necessidades básicas de vida, é, principalmente o próprio sentido da vida, a consciência dos motivos pelos quais se vive. Esse vazio existencial gera patologias psíquicas, posto que o trabalho seja fator fundamental no direcionamento da existência huma-

na; o não ter trabalho, ou sua perda leva a perder o sentido fundamental da vida, que é comum a todos os seres humanos.

Quando esse atrativo falha, desaparece também o estímulo para aprender, e a vida se vê envolvida por 'vazio existencial' caracterizado pelo tédio, que se expressa também na falta de interesse pelo que acontece na vida pública (SCHAFF, 1993, p. 116-117).

Essa consideração levava no passado boa parte da população a não se motivar para as atividades produtivas, pois eles estavam alienados tanto do produto do seu trabalho como dos processos de sua produção. Assim, o negro e o índio eram tidos como vagabundos e desordeiros. A não satisfação dessa necessidade básica do sentido da própria existência, por parte dos indivíduos, tem colocado nossas sociedades em uma encruzilhada civilizatória. A patologia social tem-se manifestado nas revoltas dos jovens, expressando-se em violência, na toxicomania e no alcoolismo.

Já quanto aos idosos, em nossa sociedade, alarga-se a consciência sobre seus direitos, até porque com o avanço das ciências e das tecnologias se tem garantido a possibilidade do aumento da vida média das pessoas. O segmento da terceira idade cada vez mais se amplia, constituindo-se em uma realidade psicossocial recente. Segundo Fierro (2004, p. 417), nesse processo de transição da vida adulta para a terceira idade

há algumas ameaças e não apenas circunstâncias novas de natureza variada: algumas de caráter biológico, outras de caráter social, típicas de da idade, em parte comuns e, em outras, diferentes nas diversas sociedades. Em nossa sociedade ocidental consistem, principalmente, na aposentadoria e, em outras circunstâncias, derivadas dela: diminuição da atividade e liberação de responsabilidade, perda do papel social associado ao trabalho. Em todas as sociedades, consistem, principalmente, na diminuição de energia física, com a consequente redução da autonomia, assim como o desaparecimento de familiares e outras pessoas significativas, e a consciência da proximidade da morte.

Viver mais só tem sentido se for com qualidade de vida, por isso a população deve aprender a criar hábitos saudáveis de vida que lhes garantam uma velhice com saúde. Um fator importante para se garantir essa condição é, segundo especialistas de saúde, alimentação saudável e atividades físicas regulares que evitam muitas doenças crônicas. Segundo uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Saúde em

2008, se a média de sedentarismo dos brasileiros está em torno de 26% da população, entre os idosos ela chega a 52,6%, constituindo-se em um dado negativo. Há certa representação de que na última etapa da vida ocorre redução da capacidade de aprendizagem.

Saiba Mais...

O estereotipo habitual é o de que essas pessoas já não têm idade para aprender e, como acontece muito frequentemente, nesse estereótipo está contida uma profecia que se autorrealiza, pois, ao supor que não têm capacidade para aprender, é possível que a pessoa se envolva menos nas atividades de aprendizagem [...]. Porém, nada há que impeça que a maioria das pessoas, nessa idade, beneficie-se do ensino formal, se não se envolve, é devido a fatores históricos e sociais, como também decorrentes de “fatores pessoais relacionados à falta de motivação, à baixa autoestima, às experiências escolares prévias desagradáveis ou à pouca familiaridade com o sistema educacional atual” (PALÁCIOS, 2004, p. 397).

Ainda para Palácios (2004), há aprendizagens informais que o indivíduo executa nas situações cotidianas pelo fato de terem quase sempre importância para a adaptação ao meio, sejam elas relacionadas com aprendizagem de uso de objetos do dia a dia como para se interarem dos assuntos sociais, políticos e econômicos.

A educação dos adultos defronta-se no seu agrupamento de alunos com a realidade dos idosos; esse segmento social também está incluído no grupo dos adultos. Ao estudar o desenvolvimento é comum dividir a idade essa etapa em idade adulta e velhice, com agrupando as pessoas por faixas etárias: idade adulta inicial (dos 25 aos 45 anos), idade adulta média (dos 40 aos 65 anos), idade adulta tardia ou velhice precoce (65 aos 75 anos) e a velhice (acima dos 75 anos). As duas últimas faixas etárias têm aumentado em todo o mundo, e o Brasil não é exceção.

Se o indivíduo atinge sua maturidade biológica entre 25 e 30 anos, onde se encontra seu período de maior vitalidade, entretanto, é difícil estabelecer quando começa o envelhecimento; isto decorre dos fatos de que não é um processo unitário de todo o organismo, as mudanças se dão de modo e em épocas diferentes entre as funções e órgãos.

Há, segundo Fierro (2004, p. 376-377), três tipos de envelhecimento: o primário,

o secundário e o terciário. O primeiro “consiste em processos de deterioração biológica, geneticamente programados, que acontecem inclusive com pessoas que têm saúde e que não passaram por doenças graves na vida”. O segundo processo, trata de “processos de deterioração que aumentam com a idade e se relacionam a fatores que podem ser controlados, como por exemplo, a alimentação, a atividade física, os hábitos de vida (incluindo o tabagismo) e as influências ambientais”. E finalmente, o envelhecimento terciário, quando no final da vida há queda acentuada nas funções psicológicas da pessoa”. Esses três tipos de envelhecimento não ocorrem de modo separado, mas sim interagindo entre eles.

Assim, a educação dos adultos, dentre outros aspectos, deve ser, também, uma preparação para a aposentadoria, para viver a terceira idade e criar as condições para que possam ter, nessa fase, uma vida plena.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RECONSTRUÇÃO DA SOLIDARIEDADE

Ricupero (2002) ressalta a necessidade de se criar uma comunidade global de cooperação e conhecimento para garantir a segurança e o desenvolvimento no presente. Se essa comunidade deve transpor os limites estreitos dos laços familiares, comunidades locais, regionais e nacionais, ela precisa ser construída a partir do cotidiano das pessoas e comunidades. Esse empreendimento humano passa pela reconstrução da solidariedade que se contraponha, de modo decisivo, aos limites do individualismo, da competição, da acumulação material e do consumismo. O ser humano é comunitário, ele se faz na e para a comunidade.

Saiba Mais...

A dimensão comunitária situa-se no início e no fim do processo humanizante, tanto em nível pessoal como societário. Em nível pessoal, nascemos para dentro de uma família de quem dependemos totalmente viver física, psíquica e espiritualmente. Inicia-se, ao mesmo tempo, um processo de individuação que deve terminar, se for sadio, numa relação de abertura, de liberdade com os outros. Tanto mais sã é uma pessoa quanto mais capaz de relacionar-se com os outros (LIBÂNEO, 2003, p. 3)

Assim, a educação deve centrar-se no processo de levar os indivíduos a desenvolver capacidades interpessoais que lhes propiciem condições de superar o individualismo, construir um novo contrato de solidariedade entre as pessoas, os grupos sociais e as nações. Tévoédjré (1982, p. 144) ao defendê-la, propõe o conceito de “solidariedade orgânica, baseada nas semelhanças, respostas para as aspirações criativas de cada um e para as verdadeiras necessidades de todos”. Isso só ocorrerá na medida em que se procurar, com os envolvidos (indivíduos, grupos sociais e nações), estabelecer quais são suas necessidades básicas.

Essa proposição é semelhante à já feita por Libâneo (2003, p. 143) de que “há duas concepções de solidariedade em curso: uma não coloca em xeque o sistema gerador de opressão, exploração, desigualdade, fome, violência e outros males”. De um lado, investe-se num sistema profundamente anti-solidário em suas leis, regras, interesses básicos. De outro, promovem-se ações solidárias, porém, a outra concepção que ele considera radical vai no sentido de redirecionar

as regras e as finalidades da economia, do convívio social, do modelo e projeto de sociedade. A solidariedade transforma-se em fim da economia, da política e da cultura. Julga-se que não há possibilidade de uma cultura da solidariedade no sistema neoliberal. Ele é intrinsecamente anti-solidário. Permite ações solidárias, mas nunca uma cultura solidária. [...] é mais profunda e visa a um projeto de longo prazo. A solidariedade existe primeiro. Ela dita as regras do convívio humano. Começa-se estruturar a sociedade a partir dela. Ao ser cultura, influencia todos os rincões das relações humanas. Nada se pensa, entende-se, faz-se símbolo, sem referir-se à solidariedade.

2.4 EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens

“Qual é a escola dos seus sonhos?” O que temos sonhado para o espaço educativo? O que podemos fazer pelo mesmo? O mais complexo nisso tudo é quanto a permitir que nossos alunos sofram, futuramente, pelo despreparo para a vida, advindo do nosso não envolvimento.

Augusto Cury

O analfabeto continua, dentro da sociedade brasileira, tendo uma representação social muito negativa, isto é, o não domínio da língua escrita continua sendo visto como se fosse um fator de incapacitação para uma atuação ativa na sociedade por parte das pessoas nessas condições. Como bem colocam Soares e Galvão (2005, p. 257)



http://nayannesantana.blogspot.com/2009_02_20_archive.html

No presente, muito do que pensamos e fazemos traz as marcas de histórias narradas, reconstruídas e repetidas. Nossas concepções acerca do analfabeto, da alfabetização, do alfabetizador estão inscritas nessa rede de discursos que foram elaborados e disseminados ao longo da história. Em se tratando de espaços de aprendizagem,

a EJA se configurou, desde os primeiros tempos, como um espaço informal. Poucas eram as escolas realmente oficiais que ofereciam terminalidade de estudos. A sociedade civil e a igreja é que, na maioria das vezes, tomaram a frente para a atenção a essa população.

Não podemos negar que, gradativamente, mesmo num ritmo bastante lento, o poder público toma a iniciativa de regulamentar essa modalidade de ensino. A mais recente conquista, em termos de legislação, deu-se em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Saiba Mais... 

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96

http://www.sistemafibra.org.br/senai/component/option,com_docman/task,doc_details/gid,24/Itemid,102/

A LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que deve ocorrer no Ensino Fundamental e Médio. Isto é, a EJA tem em vista atender aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar, regularmente, o Ensino Fundamental, dos 6 aos 14 anos e o Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos. Portanto, o Ensino Fundamental para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola fundamental até os 14 anos, ou, se tiveram acesso, não tiveram oportunidade de aprendizagem dos conteúdos deste nível de ensino, e aos que não tiveram acesso e aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio, na idade adequada para esse ensino, têm garantido, também, este espaço pela lei.

Aliás, essa modalidade de ensino tem sido um grande desafio para a sociedade e o estado brasileiro. Segundo o IBGE, em 2007, o país possuía cerca de 11,1% de analfabetos absolutos, entre a população de mais de 15 anos; isto, representa em torno de 20 milhões de pessoas que não tiveram acesso à escola. Ainda, as estatísticas mostram que existem 25% da população tidos como analfabetos funcionais, isto é, por possuir menos de quatro anos de escolaridade, totalizando 33 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade .

Ainda que esse espaço de escolarização tenha sido garantido em termos legais, na prática, não tem a mesma abrangência e efetividade do corpo da lei.

O analfabetismo toma outro corpo; surge o termo analfabetismo funcional, passando a ser empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes, colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

Saiba Mais...



O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido em todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo.

Ministro da Educação - Fernando Haddad (2000)

Na França, por exemplo, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária, não leem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não.

Reverter esse quadro é o grande desafio!

A participação de jovens e adultos, retornando aos bancos escolares, quando de um planejamento específico e voltado para as suas necessidades, constitui-se em verdadeiro espaço de reflexão quanto à prática social e ao valor da educação como um todo: fator primordial para o conhecimento de mundo e garantia de uma melhor qualidade de vida. O contato direto e contínuo, no processo de apropriação do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade, torna o jovem e o adulto cidadãos capazes de planejar, executar e avaliar sua prática longitudinalmente.

A presença de salas de aula, espaços formais ou informais de educação de jovens e adultos nos remete, prontamente, à ideia de que estes vêm cumprindo seu papel, na medida em que oferecem oportunidade de volta aos estudos para os jovens e adultos que não puderam frequentar o Ensino Fundamental por motivos diversos. O fato de terem contato com o saber construído socialmente os motiva a continuar seus estudos, a ter restituída, em si, a possibilidade de sonhar e lutar por melhores colocações no mercado de trabalho, na família e na sociedade.



Sala de aula de EJA (Maringá/PR)

http://www.maringa.pr.gov.br/imprensa/noticia.php?id_artigo=4947

As propostas educacionais, direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, defendem a ideia de que o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos deve ser os conhecimentos prévios dos educandos. Mas, tal ideia, levanta algumas questões como: quais seriam esses conhecimentos prévios? Partindo do pressuposto da diversidade social entre os educandos não haveria diferentes experiências profissionais e grupos culturais? Na verdade, o ponto de partida, necessariamente, deve ser a especificidade desse grupo, a faixa etária, suas experiências profissionais e cotidianas, e as diferentes formas de aprendizagem que permeiam essas relações.

“Pode me dar o dinheiro que for. Eu sei fazer todas as contas de cabeça, mas, na hora de usar os números no caderno... Aí fica muito difícil.”

(Sr. Jorge, 63 anos, camelô)

“Eu sei todas essas letras, uma por uma. O problema começa quando tem que juntar tudo pra ler... A vista atrapalha, parece que fica quase tudo igual?”

(D. Maria da Paz, 77 anos, sala de aula comunitária de EJA)

“Preciso do diploma do Ensino Fundamental, o patrão ta pedindo... Muita gente já tem... Eu vou acabar perdendo o emprego.”

(Rogério, 23 anos, office-boy)

Tornar a educação de Jovens e Adultos um espaço facilitador de múltiplas aprendizagens é garantir a essa população o direito de se apropriar dos conhecimentos socialmente reconhecidos e valorizados. É garantir um olhar sistematizado para suas reais necessidades como pessoa. Não basta apenas ensinar a ler e escrever como decodificação do código linguístico; não basta dizer e ensinar quais as datas e os fatos mais importantes da história da humanidade.

Mais que informar, tornar uma sala de aula um espaço de múltiplas aprendizagens se constitui na tarefa de contextualizar uma história de vida: dar sentido aos conteúdos, dar vida aos fatos e promover amplo espaço de discussão e entendimento da vida social.



3 - Instrumentalizando o Tema

Professor, aqui nesta etapa, apresentamos algumas sugestões que, talvez, possam orientá-lo em seu trabalho junto a alunos das salas de EJA.

3.1 Primeira sugestão

Leia as cartas a seguir. Elas são o exemplo de uma troca de correspondência entre professores na tentativa de buscar soluções para seus problemas com a EJA. Ten-

te fazer o mesmo com seus colegas. A troca de informações e reflexão dos problemas do outro pode mostrar saídas importantes e que você não enxerga sozinho.

Carta 1 - Solicitação da Amiga

Oi, Amiga!

Faz tempo que não escrevo e lembrei de ti nesse momento, pois sei que trabalhas com turmas do EJA e, de repente, você dê sua opinião sobre o seguinte: Como vocês trabalham com a evasão???

Nossa escola ficou abaixo do padrão e constatou-se que não foi em relação ao rendimento da escola no Ensino Fundamental e sim na Educação de Jovens e Adultos, principalmente na evasão.

Cada escola receberá 18 mil do governo para dar um jeito na situação, mas minha diretora não tem nem ideia ainda do que fazer em relação a isso.

Por isso que gostaria de saber sobre sua escola, sobre o que vocês fazem para terminar com a evasão.

Desde já agradeço!!!

Obrigada,

Uma Linda quinta-feira e sexta-feira!!!!

Carta 2 - Resposta à Carta 1

Oi, Amiga!

Faz tempo que não escrevo e lembrei de ti nesse momento, pois sei que trabalhas com turmas do EJA e, de repente, você dê sua opinião sobre o seguinte: Como vocês trabalham com a evasão???

Nossa escola ficou abaixo do padrão e constatou-se que não foi em relação ao rendimento da escola no Ensino Fundamental e sim na Educação de Jovens e Adultos, principalmente na evasão.

Cada escola receberá 18 mil do governo para dar um

jeito na situação, mas minha diretora não tem nem ideia ainda do que fazer em relação a isso.

Por isso que gostaria de saber sobre sua escola, sobre o que vocês fazem para terminar com a evasão.

Desde já agradeço!!!

Obrigada,

Uma Linda quinta-feira e sexta-feira!!!!

3.2 Segunda sugestão

A incorporação da cultura e da realidade vivencial dos alunos da EJA como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa, pode ser o início para um bom desenvolvimento pedagógico nessa área da educação.

Além disso, trabalhar com esse segmento implica em termos educadores comprometidos com metodologias de caráter crítico, problematizador e criativo. Educadores que consigam promover situações que envolvam seus educandos dando a eles oportunidades de expressar a riqueza de sua linguagem e de seus saberes.

Veja o exemplo a seguir. Ele retrata exatamente essas situações as quais nos referimos, ou seja, a aplicabilidade de conteúdos de aprendizagem às situações do cotidiano e que são necessárias para a formação do cidadão atuante na sociedade. Foi um projeto, na área de Matemática financeira, desenvolvido em uma sala de EJA Ciclo II do Ensino Fundamental, pelo professor Roger (OLIVEIRA, 2008).

Relato de uma experiência em Educação Financeira numa sala de Educação de Jovens e Adultos

A Matemática tem um caráter instrumental, e deve ser entendida pelos alunos como um conjunto de estratégias e técnicas que podem ser aplicadas em outras áreas do conhecimento, como nas atividades profissionais. O professor passa a ter um grande desafio, que é capacitar os alunos a adaptar a Matemática em diferentes contextos, nos quais eles devem saber quais são os momentos oportunos.

A intervenção foi realizada com alunos de Educação de Jovens e Adultos por meio do desenvolvimento de atividades, relacionando os

conteúdos matemáticos clássicos com os conteúdos da Matemática financeira de forma a adentrar ao cotidiano desses alunos.

Antes de aplicarmos as atividades, fizemos observações a respeito de alguns aspectos importantes: idade dos alunos, número de alunos na sala, relação aluno-aluno e a forma com a qual se dava a interação professor-aluno, fator importante para entendermos a relação deste com os conteúdos da Matemática, pois, partimos do princípio de que o interesse por esta disciplina está associado à maneira como ela é trabalhada em sala de aula.

Assim, aplicamos planos de atividades voltados para a educação financeira. Esses planos têm como um de seus principais objetivos construir com os alunos conceitos básicos de operações matemáticas ligadas à economia. As atividades foram elaboradas a partir de situações do dia a dia que exigem conhecimentos específicos de Matemática financeira, tão necessária à compreensão de determinados elementos constituintes da sociedade capitalista.

As atividades desenvolvidas foram: situações cotidianas que envolviam cálculo de juros simples, carnês de IPTU, para poderem aprender a calcular o valor de venda de suas casas e as taxas que são cobradas pelo direito de se ter moradia ou um imóvel; a questão da economia ao se comprar produtos pelo preço à vista, simulação de situações vivenciadas no supermercado pelas donas de casa. No decorrer do projeto, conhecemos um pouco da vida de alguns alunos e vimos o quão pertinente estava sendo nossa proposta, já que a maior parte deles evidenciava não conhecer o básico para poder exercer os seus direitos de cidadão na área da economia.

Nossa satisfação em poder levá-los a compreender tais fenômenos, gerados pelo sistema social, era proporcional à felicidade sentida por eles em despertar para algo tão importante num tempo em que saber lidar com o dinheiro, e, portanto, com a habilidade para economizá-lo, é tão importante quanto saber se expressar pelo uso adequado da língua portuguesa a cada contexto. Contextualizamos as tarefas realizadas com notícias de jornal, que explicavam determinados conceitos de educação financeira, podendo, assim, propiciar condições enriquecedoras, contemporâneas e reais para que todos pudessem ter a dimensão exata da importância das atividades realizadas.

Por fim, foram analisadas atitudes, falas e as respostas aos exercícios propostos. Tentamos desenvolver um trabalho voltado para a conscientização popular de que saber lidar com o uso do dinheiro envolve

muito mais que apenas dominar conceitos de Matemática financeira, como também a percepção de que somos explorados por um sistema político, econômico e social que privilegia a classe dominante.

Despertar o aluno para o mundo em que vive, este é um dos objetivos da educação financeira na Educação de Jovens e Adultos. Um mundo que é feito de números, cifras, acordos comerciais, lucros, porcentagem, enfim, feito de dinheiro e de sua distribuição desigual, onde poucos têm muito, e muitos não têm o que comer. É possível desenvolver a educação financeira a partir das diversas realidades sociais, e me arrisco a afirmar que é só através do trabalho com o concreto que esse tipo de Matemática pode fazer sentido.

Você viu aqui somente uma pequena sugestão de proposta metodológica para atuar junto a alunos de EJA. Lembre-se! São apenas propostas e resultados específicos de uma determinada turma; cada turma precisa encontrar seu caminho dentro da sua realidade. Não deixe de conferir os materiais e sites que está sendo sugerido do item 4, a seguir. Eles podem ajudá-lo a entender melhor sobre o tema, além de aprimorar seu conhecimento.



4 - Saiba Mais...

4.1 Sites

Site que disponibiliza uma série de publicações e vídeos na área de EJA:

http://www.cereja.org.br/site/videos_educativos.asp

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/rev_alfasol_7_site.pdf

Site da Revista Nova Escola que traz entrevistas sobre EJA:

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>

Site do Jornal Letra A especial sobre EJA:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/150/phphxxomL.pdf>

4.2 Materiais

Cadernos de formação para EJA disponibilizados pelo MEC:

http://www.eja.org.br/noticias/index.php?acao3_cod0=3f498d6a62cf82c5f799dc5eba8cf13c

ou

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913

Artigo sobre Políticas Públicas de EJA no Brasil:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

Livro sobre EJA produzido pela SECAD com apoio da UNESCO e que traz, entre outros conhecimentos, sugestões de aula, fichas temáticas e exercícios:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238por.pdf>



Referências

BOFF, L. **Crise: oportunidade de crescimento**. Campinas: Verus, 2002.

BRASIL. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/ Brasília, 1997.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 228-229.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução: Magda França Lopes, São Paulo: Artmed, 2005.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 147-172.

FIERRO, A. **O desenvolvimento da personalidade durante a idade adulta e na velhice**. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 1, p. 404-420.

HADDAD, S. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil, **RE-VEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos** v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo: Perspec., jan./mar. 2000, v. 14, n.1, p.29-40.

LIBÂNEO, J. B. **Crer num mundo de muitas crenças e pouca libertação**. São Paulo: Paulinas; Valência, ESP: 2003.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.(Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MCLAREN, P. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre política educacional de Paulo Freire. In memoriam Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 179-196.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, 1999, n. 12, Campinas: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA, R. S. O. **Educação financeira em sala de aula na perspectiva da etnomatemática**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

PARECER/CMEE. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos/CME – Abril de 2002 – **Conselho Municipal de Educação Belo Horizonte**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/Tb1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

RICUPERO, R. **Esperança e ação**: a ONU e a busca de desenvolvimento mais justo. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, M. Globalização, cidadania e meio técnico-científico-informacional. In: SOUZA, Á. J. et al. (Orgs.) **Milton Santos**: cidadania e globalização. São Paulo: Saraiva; Bauru, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2000, p.15-20.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU. M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis (RJ): Vozes: 2005, p. 30-39.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOARES, L.; GALVAO, A. M. O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU. M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis (RJ): Vozes: 2005, p. 257-277.

TÉVOÉDJRÉ, A. **A pobreza, riqueza dos povos: transformação pela solidariedade**. 2. ed. Petrópolis (RJ), São Paulo: Cidade Nova, 1982.

¹ Produção da televisão japonesa NHK e transmitida no Brasil por ocasião do centenário do início da imigração japonesa para o Brasil (2008).

² Por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que “o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno”. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado “método intuitivo” e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos (FARIA FILHO, 2003, p. 143).

³ Paulo Freire será figura de destaque no encaminhado desse processo. Como bem pontua o pedagogo norte-americano Peter McLaren (2001, p. 181), “Para Freire, os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o ato de [vir a conhecer] devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões de justiça social e da luta pela emancipação. Ensinou-nos que, para os oprimidos materializarem suas próprias atividades em força revolucionária, precisam desenvolver uma consciência coletiva de sua condição ou formação como classe subalterna, bem como de um ethos de solidariedade e independência”.

⁴ O termo analfabetismo funcional é utilizado para denominar o meio termo entre o analfabetismo absoluto e o “domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à ‘sobrevivência’ nas sociedades industriais. Há, ainda, um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades retornam à condição de analfabetos. [...] foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não leem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não” (HADDAD, 2007).

UNIDADE 2

Sujeitos e Saberes da Educação do Campo

Antonio Francisco Marques
Eliana Marques Zanata

Antonio Francisco Marques

Eliana Marques Zanata

“Um dia, pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância e, então, ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais inocente diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo”.

Freire (2002, p. 40)



1 - Primeiras Palavras

Abordar as questões referentes à educação no campo consiste num desafio. Desafio sim, tendo-se em vista o histórico predominantemente ruralista do nosso país e, conseqüentemente, o descaso das oligarquias agrárias no que diz respeito à formação educacional das populações rurais.

Desde o descobrimento do Brasil, a política econômica exploratória predominou; durante séculos, as políticas capitalistas têm-se firmado mais e mais, buscando o acúmulo de capital nas mãos de poucos.

Nesse contexto, os sujeitos do campo, os trabalhadores reais que garantiram esse acúmulo, são tratados como incapazes de pensar ou agir por si próprios, de tomar suas próprias decisões, tendo a necessidade de sempre serem orientados, direcionados e conduzidos à realização de suas ações e decisões, especificamente pré-determinadas pela classe dominante do campo. Essa característica encontra-se, hoje, arraigada na determinação do perfil do homem do campo e, por sua vez, é decorrente de um contínuo historicamente estabelecido de que esses sujeitos apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que têm do mundo além das cercas.

A educação que chega até essa população do campo acaba por se restringir somente aos conhecimentos básicos. Parece-nos que há uma crença urbana coletiva sobre não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. Na própria

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), as prerrogativas específicas que focam a educação no campo abordam, exclusivamente, o oferecimento da Educação Básica e, em momento algum, há menção ao prosseguimento de estudos em nível superior.

Essa visão minimalista reduz a formação a uma não especificidade: não se foca o ensino, o currículo, nem as necessidades do mundo urbano (por serem consideradas desnecessárias a essa população), nem as do mundo do campo (pressupõe-se que esse conhecimento seja inato). Assim sendo, com uma formação precária e desfocada, o resultado tende a ser a formação de um sujeito subserviente à lógica do capitalismo, ou para ser explorado, espoliado, como sempre ocorreu historicamente e nada mais.

A reversão desse quadro crítico e educacionalmente desumano tende a apresentar, atualmente, sinais de possíveis melhoras, com a proposição de políticas públicas que atendam à diversidade e, principalmente, entendendo que essa população do campo encaixa-se, perfeitamente, nos princípios da diversidade social que se estende por nosso país.

Nesse sentido, não há como pensar numa única educação no campo. Na verdade, o ideal é desenhar um processo que seja igualitário, na medida em que garanta a equidade de oportunidades, acesso, permanência e, principalmente, o desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades gerais e específicas de cada região do país. Ainda, é preciso entender que deve haver flexibilidade curricular que atenda à demanda da educação no campo, no cerrado, na floresta, no litoral, nos pampas e na caatinga; que atenda à diversidade de norte a sul do Brasil, com respeito, dignidade e atenção, ou seja, produzir propostas pedagógicas que tratem das especificidades do campo, cuja população se originou de nossas três matrizes sócio-culturais: afro, indígena e europeia.



2 - Problematizando o Tema

2.1 A mobilidade social no Brasil

O Brasil, na última metade do século passado, passou por um processo acelerado de transformações que, em menos de cinquenta anos, deixou de ser um país no qual

a maior parte da população, cerca de dois terços vivia no campo, para um quadro de distribuição populacional em que o percentual maior da população se encontra nos centros urbanos e em suas periferias. Para Fausto (2001, p. 295), se considerarmos “como cidades as aglomerações com 20 mil ou mais habitantes, constatamos que, em 1980, a maioria da população (51,5%) passara a ser urbana, em contraste com os 16% de habitantes que viviam em cidades em 1940; essa taxa alcançou 76% em 1996”.

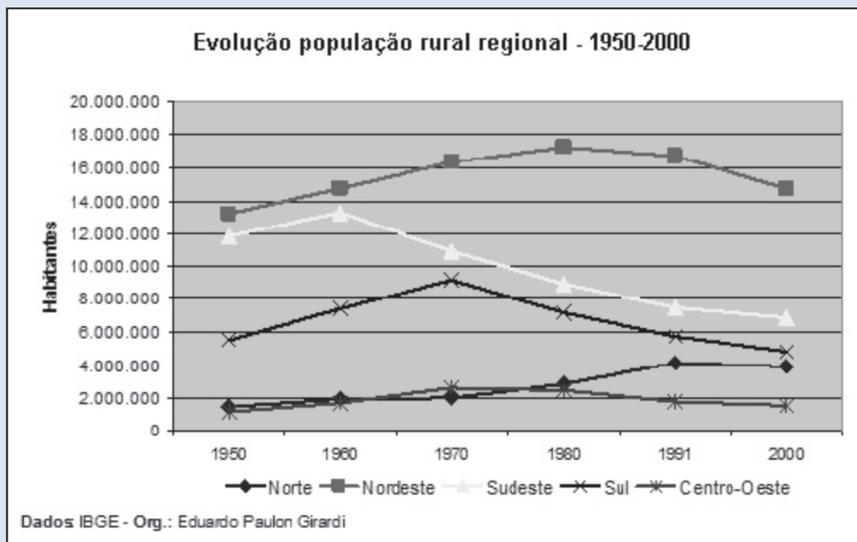
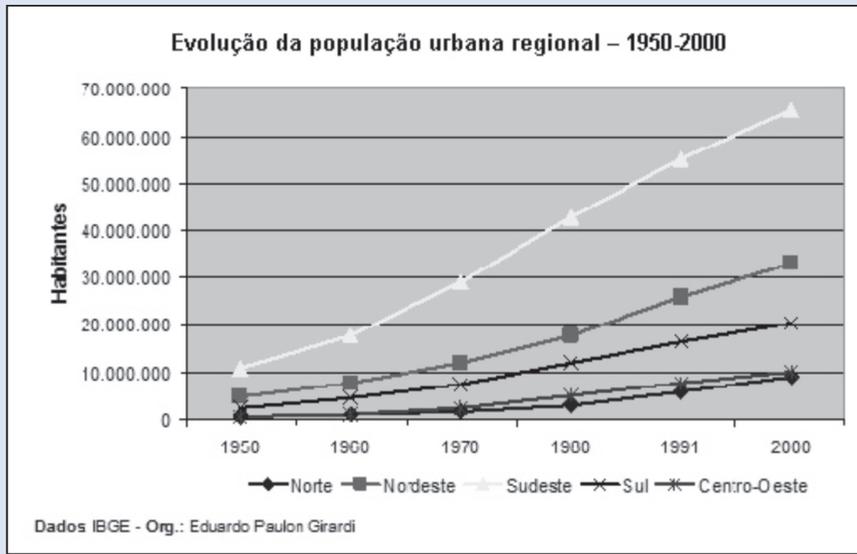
Continuando essa breve análise da mobilidade populacional no Brasil, os quadros abaixo apresentam resultados apontados pelo censo do ano de 2000, referente à mobilidade das populações tanto urbanas quanto rurais. De um lado, é nítido que a grande diminuição da população rural se inicia pela região sudeste; podemos inferir que os atrativos urbanos, como a promessa de melhores empregos e possibilidades de acesso a bens de consumo, possam ser considerados fatores importantes que motivaram tamanha mobilidade, por outro lado, a região Nordeste passou a apresentar decréscimo da população rural apenas no período 1980-1991.

É possível, ainda, analisar que a região Norte foi a única que apresentou crescimento contínuo da população rural, contudo, passou a apresentar uma constância na evolução entre 1991 e 2000. Sendo a região Sudeste a que mais recebeu migrantes, a maior parte do crescimento da população urbana na região ocorreu pelo êxodo rural interno e pelo crescimento vegetativo.

O censo demográfico de 2000 mostra que 18,8% da população do país estavam no campo, contra 81,2% da população que vivia nas áreas urbanas, portanto, proporcionalmente, ao findar o século passado, quatro quintos da população encontravam-se nas cidades. Porém, não dá para ignorar que existe um contingente imenso de pessoas vivendo no campo, isto é, eles representam cerca de 32 milhões de pessoas.

Veja o quadro abaixo que apresenta gráficos representativos dos dados sobre a mobilidade urbana e rural brasileira de 1950 a 2000 (dados do IBGE, organizados por Eduardo Paulon Girardi).

Quadro 1 – Mobilidade urbana e rural brasileira de 1950 a 2000



Fonte: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm

Para essas pessoas e para a sociedade brasileira, não há interesse que elas migrem para as cidades, ou mais precisamente, para as periferias dos médios e grandes centros urbanos, para engrossar as massas populacionais, excluídas dos bens econômicos, sociais e culturais da vida urbana. É uma situação onde o indivíduo deixa o mundo rural, com seus valores e sua cultura, mas não se adentra ao mundo da cidade; essa população permanece marginal e excluída.

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitem que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver, embora as cidades exerçam alguma sedução, afinal, talvez conseguissem encontrar emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer. No entanto, analisando a conjuntura da época, percebe-se que essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que, propriamente, atraídas pela possível melhoria de vida na cidade. A vinda para o meio urbano não é propriamente uma escolha, é tão-somente a única alternativa que se apresenta. Via de regra, as pessoas não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho nas cidades, por isso não conseguiram ocupação, e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava a marginalização e a exclusão social (ALMEIDA, 2005, p. 281).

Dessa forma, a comparação entre as condições de vida da população rural com relação à urbana mostra que a primeira enfrenta uma série de desvantagens, seja quanto ao acesso a recursos financeiros, ao acesso à escolarização, seja quanto à assistência à saúde e a outros direitos sociais; em parte, essas condições desfavoráveis de vida constituíram fatores que levaram ao êxodo rural: marca da última metade do século XX. Um dos principais fatores foi a falta de acesso à propriedade da terra; a concentração acentuou-se com a expansão capitalista na segunda metade do século XX.

Enquanto o analfabetismo entre a população adulta rural é de 29,8%, na área urbana, o percentual é de 10,%. O levantamento do atraso escolar entre as crianças moradoras das cidades é de 50% no campo; esses números chegam a 72% dos moradores. Contudo, a educação no meio rural constitui-se, ainda, em um tema marginal nos estudos da História da Educação.

Estamos diante de uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores, que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas das cidades. Nas experiências dessas escolas, os poderes públicos parecem ter acreditado numa suposta “predestinação rural” do país e, para isto, apostaram no professor como o grande responsável pelo êxito educacional. As posições do Estado traduzem-se em algumas ações reais, mas que não atenderam ao conjunto das necessidades do meio rural. Constatamos que houve um abandono dessas populações camponesas que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois, efetivamente, os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país naquele período (ALMEIDA, 2005, p. 277).

A Pesquisa Nacional de Domicílio de 2007 aponta que, dentro de um universo de 44,7 milhões de pessoas, na faixa de 5 a 17 anos, da sociedade brasileira, cerca de 4,8 milhões estavam trabalhando e, desse total, 39,3%, ocupados em atividades agrícolas que, na sua maioria, são trabalhos não remunerados, cerca de 60,7%, ou em famílias com renda per capita de até um salário mínimo.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007), do total de crianças de até seis anos, matriculadas em creches de Educação Infantil, 93% estão em áreas urbanas; a população de crianças, nessa faixa etária, que mora no campo, ultrapassa os três milhões de indivíduos. Destes, apenas 5% frequentam escolas da Educação Infantil no campo, e somente 3% estão em creches. Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) de 2005, os 3% fora da escola encontram-se nas populações das periferias, do campo, são quilombolas ou indígenas.

2.2 Políticas de educação do campo: a influência dos movimentos sociais

Enquanto nos países capitalistas centrais, como nos Estados Unidos e Europa, a concentração de terra passava a ser vista como incompatível com o desenvolvimento capitalista, no Brasil ocorreu um movimento oposto: foram os próprios proprietários rurais que, diante da acumulação de riquezas, geradas pela agricultura, passaram a aplicar nas atividades industriais. Ainda, na segunda metade do século passado, houve um movimento no sentido de que o capitalismo começava a penetrar no cam-

po, com capitalistas industriais, tornando-se latifundiários. Houve uma promiscuidade entre a burguesia industrial e financeira e o latifúndio. Segundo Oliveira (2001, p.186),

ao invés de a burguesia atuar no sentido de remover o entrave que a propriedade privada da terra traz,, atua no sentido de solidificar a propriedade privada da terra. [...] Isto quer dizer que a concentração da terra, no Brasil, não pode ser compreendida como algo, como uma excrecência à lógica capitalista; ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo deste país.

Então, a partir da década de 50 do século passado, a massa de trabalhadores do campo começou a se mover na luta por direitos que lhes foram negados secularmente. Antes desse período, o processo histórico do campo foi marcado por décadas de imobilismo; só esporadicamente explodiram movimentos messiânicos e manifestações de banditismo. A industrialização e a urbanização trouxeram mudanças estruturais que afetaram a população rural, esquecida pela política populista que predominou de 1945 a 1964. O aumento do mercado de produtos agropecuários propiciou uma valorização da terra que levou os proprietários a expulsarem os posseiros, ampliando suas propriedades, ou agravando as condições de trabalho dos trabalhadores rurais (FAUSTO, 2001).

Nos fins de 1955, surgiram, na região canavieira do nordeste, as Ligas Camponesas, tendo como objetivo a luta por alguns direitos mínimos para os trabalhadores que existiam em leis, mas não se efetivavam na prática das relações sociais do campo. As Ligas buscavam

entre outros pontos, defender os camponeses contra a expulsão da terra, a elevação do preço dos arrendamentos e a prática do “cambão”, pelo qual o colono – chamado no nordeste de morador – deveria trabalhar, um dia por semana, de graça para o dono da terra (FAUSTO, 2001, p. 244).

De um lado, juntamente com as Ligas, os dirigentes comunistas procuram promover a sindicalização dos trabalhadores rurais, pressionando-os, à medida que os camponeses se organizam pela expansão e implementação dos direitos trabalhistas no campo; por outro lado, a Igreja Católica, desde o início da colonização, teve,

até a metade do século passado, forte influência sobre a população brasileira, uma vez que dava sustentação ideológica à ordem social vigente. Com a implantação da República, há a separação da religião do Estado, porém, ela continuou a exercer influência sobre o país.

Neste novo contexto, a Igreja busca apoio direto dos fiéis leigos, para influenciá-los conforme sua doutrina social, onde estavam inseridos. Cria-se a Ação Católica, “unindo grupos conforme o meio de vivência habitual de cada um: rural, estudantil, independente (classe média), operário e universitário” (PADIN, 2002, p. 54). Mudanças importantes ocorrem dentro da Igreja:

[...] a partir da década de 50, muitos de seus integrantes começaram a se preocupar, preferencialmente, com as camadas populares, que constituíam a sua base social. O anticomunismo cerrado foi dando lugar a uma atitude matizada: combatia-se o comunismo, mas reconhecia-se que os males de capitalismo tinham provocado a revolta e, daí, a expansão do comunismo (FAUSTO, 2001, 245)

Nesse sentido, ao abordar a questão do campo, somos levados a entendê-la dentro da perspectiva da educação popular, isto é, a educação das crianças, jovens e adultos das classes populares. Para Saviani (2007) a educação popular, na primeira República (1889-1930) coincidia com o conceito de educação pública, isto é, o poder público devia oferecer a toda a população a educação elementar da escola primária. “Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização” (SAVIANI, 2007, p. 315).

Na década de 60, a movimentação em torno da educação dessa população, marcada pela pressão dos movimentos sociais, pelo projeto nacional-desenvolvimentista e pelo populismo, foi no sentido anterior ao de instrução pública, isto é, tinha em vista o ensino primário para as crianças e a alfabetização para os adultos, porém, no



Fonte: <http://diariogauche.zip.net/images/aaaamst.jpg>

transcorrer do processo em curso, ela foi tomando outro sentido conceitual.

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização do povo pelo povo, e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p. 315).

Os movimentos sociais são fortemente reprimidos a partir do Golpe Militar que implantou a ditadura no país em 1964. A partir desse período, com a continuidade dos processos de concentração fundiária e com o êxodo rural e a penetração capitalista no campo, pressupôs-se que os problemas da população que vivia neste território estariam resolvidos, inclusive a Educação do Campo.

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização do povo pelo povo, e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p. 315).

Portanto, a especificidade da Educação do Campo não é uma realidade que tende a desaparecer, pois são dezenas de milhões de brasileiros que vivem no meio rural; essa população é constituída por pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, boias-frias, meeiros e outros. Com essa diversidade de sujeitos, de processos produtivos e culturais, a Educação do Campo não pode ser uniforme; ela tem que levar em conta as especificidades de cada uma dessas comunidades.

2.3 Abordagens teórico-pedagógicas da educação do campo

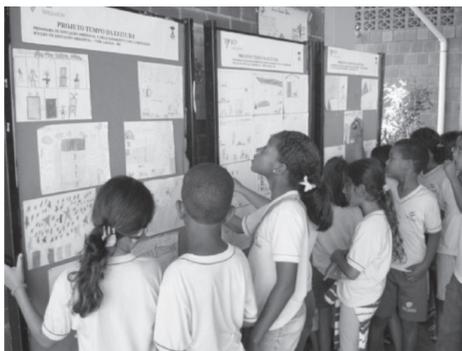
O Conselho Nacional de Educação, ao elaborar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) estabelece, no Art. 1º, que essas Diretrizes têm em vista colocar um conjunto de princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional da escola do campo às Diretrizes Nacionais da Educação Básica (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação Profissional de Nível Técnico). Ainda, no Art.

3º, ordena que, diante da relevância imprescindível da educação escolar para todos, como instrumento de participação efetiva nos destinos e bens sociais, culturais e econômicos, por meio da justiça social, da solidariedade e do diálogo entre todos, ela deve ser universalizada nesses níveis e modalidades propostos, tanto na área urbana como no campo.

Nessa perspectiva, a educação é vista como um direito humano fundamental, imprescindível para que o indivíduo possa desenvolver, plenamente, sua humanização. Sendo a Educação do Campo vista como prerrogativa sócio-educacional, deve ter como pilar básico o reconhecimento dos direitos humanos dessas populações. A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional postulam que um dos objetivos da educação é a preparação para a cidadania. Desse modo, tornam-se latentes a visão e a compreensão de que a noção de direitos humanos é fundamental para o entendimento do conceito de cidadania.

Pensar em um modelo pedagógico que venha a garantir educação para a cidadania, voltada para a população do campo, implica entender um modelo que atenda às suas peculiaridades, especificidades, cultura e espaço, isto é, a escola deve ser contextualizada.

Assim, a educação escolar não se dá no abstrato, mas dentro de uma determinada realidade histórico-social e visa a responder às demandas educativas do grupo social no qual está inserida a instituição educativa. Para que isto aconteça, é preciso que os envolvidos tenham o papel de sujeitos e agentes do processo educativo, e não sejam meros objetos de políticas e práticas educativas das escolas. Aliás, a crítica que se fazia às escolas rurais tradicionais era pelo fato de que elas não respondiam, com o seu currículo, às necessidades educativas das populações por elas atendidas. Transplantavam, simplesmente, o modelo curricular urbano para o campo, sem preocupar-se, pelo menos, em constituir um instrumento para desenvolver e fixar seus alunos no campo. Casali (2004) faz uma crítica radical a essas políticas e práticas educativas.



Fonte: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/noticias/fotos/capa/2571.jpg>

Quando se coloca o problema da educação do campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais, que se dizem pensantes da educação, partem do princípio de que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano, nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim, para serem subservientes à lógica do capitalismo, ou para serem explorados, espoliados e nada mais (CASALI, 2004, p. 1).

Assim, a escola necessária, e que os próprios agricultores têm buscado, é a que

fornece importantes instrumentos de leitura, compreensão e resolução de problemas do mundo social e cultural. Os agricultores têm muita clareza da necessidade de contar com profissionais habilitados e qualificados, em nível médio e superior, que, juntamente com eles e, preferencialmente tendo suas origens sociais ligadas à agricultura familiar, pensem, planejem e executem a produção, a moradia, a educação, a saúde, a segurança e a organização, voltados para os seus interesses. Os agricultores familiares não renegam a técnica e o conhecimento científico, mas querem-nos adequados aos seus propósitos, principalmente, a uma produção agroecológica autônoma. O conhecimento científico e a tecnologia têm servido para criar a dependência do agricultor que, não conseguindo acompanhar os constantes pacotes tecnológicos, acaba por perder sua terra (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Saiba Mais... 

Leia a reportagem “**Ensino com cara do campo**”, apresentada pela Revista Nova Escola, disponível no site a seguir:

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/ensino-cara-campo-448833.shtml>

A perspectiva teórico-pedagógica da educação do campo deve articular, então, uma educação que atenda às necessidades educacionais do homem do campo no seu contexto sócio-cultural, onde haja a valorização da pessoa, da cultura, enfim, dos seus saberes, não como um conhecimento, um modo de vida inferior ao das pessoas da cidade. Valorizá-los significa, juntamente com eles, ver o que possuem de bom e o que se faz necessário para que possam ir superando as condições sociais e adversas a que, muitas vezes, o homem do campo tem sido submetido no transcorrer da nossa história. Nesse sentido, fala Paulo Freire (2004) do educador que trabalha com os grupos populares, pois, sem dúvida, a escola do campo é uma escola popular.

Como educador, preciso de ir “lendo”, cada vez melhor, a leitura do mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso, de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Se de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como *verdadeiro*. O diálogo, em que se vê desafiado o grupo popular a pensar sua história social, como igualmente social a de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência para explicar os fatos” (FREIRE, 2004, p. 81, grifo do autor).

Enfim, Freire (2004) propõe, para essas populações, uma educação que lhes proporcione consciência crítica de seu mundo, não apenas do entorno onde vivem sua cotidianidade, mas desse contexto como parte de uma totalidade social, afinal, o que acontece do outro lado do mundo afeta a vida de todos nós; o preço do café, tanto na Bolsa de Valores de Londres como na de Nova York, afeta a vida do boia-fria que está trabalhando nos cafezais do Brasil, na Colômbia, Vietnã e em outros lugares mais.

Os direitos humanos e os direitos da cidadania têm a mesma origem histórica (Iluminismo, Liberalismo e revoluções dos séculos XVIII e XIX). Porém, é preciso estabelecer uma distinção: enquanto os primeiros são ditos “naturais”, o reco-

nhecimento deles não necessita de legislação ao serem invocados e são universais, são, em geral, mais amplos que os segundos, contudo, o mesmo não ocorre quando se trata da garantia dos direitos de cidadania.

[...] os direitos de cidadania são estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros; os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em “cidadania democrática”, a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública. [...] Quando falamos de cidadania democrática, automaticamente, supomos a vigência de direitos humanos; não há democracia sem garantia dos direitos humanos e vice-versa (SOARES, 2004, p. 43-44).

Outro aspecto que a educação – rural ou urbana – deve levar em conta em seu currículo é a questão da igualdade. Nessa temática, interessa estabelecer a distinção entre *diferenças sociais* e *desigualdades sociais*. Para Comparato (2004, p. 66-69) “as diferenças sociais têm uma base biológica ou cultural. Elas são base e fonte de enriquecimento humano e social”. Já as desigualdades sociais não estão relacionadas com as primeiras e colocam indivíduos, grupos e classes sociais em situação de inferioridade com relação a outros. Elas não são naturais, mas criação dos homens, fruto de relações sociais de força, dominação e exploração. Ele ainda, afirma que são muito mais resultado “de costumes e de mentalidade social do que de ordem jurídica”, apesar de reconhecer que estas últimas não foram totalmente eliminadas de nossa sociedade.

Ainda, reportando-nos a Comparato (2004), o fator predisponente da desigualdade é o individualismo anárquico que herdamos dos colonizadores portugueses; com isto ele entende “que não existe, naturalmente, mesmo dentro dos grupos mais unidos, coesão social, e não entra em cogitação o fato de que as pessoas possam não ser tão importantes, mas sim o conjunto” (COMPARATO, 2004, p. 70).

A construção de uma consciência coletiva, onde as pessoas não sintam que realizam suas ações isoladamente passa, necessariamente, pelo resgate da identidade cultural dos indivíduos e do grupo. Não estou só no mundo, sou herdeiro e faço parte de uma coletividade. As comunidades rurais têm uma longa história de produção cultural; é dentro desse contexto que as pessoas, desde a infância até a velhi-

ce, individualizam-se e se socializam. Se isso acontece em diferentes grupos, como na família, entre vizinhos, na igreja, ela também necessita dos espaços escolares para se concretizar. O ensino deve levar, então, o indivíduo a esse reconhecimento para assumir sua identidade cultural.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros, e todos com o professor ou professora, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou “do tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2004, p. 41).

É nesse sentido que, para garantir o direito da igualdade de condições de aprendizagem, é preciso garantir antes o direito ao respeito à diferença. Uma escola do campo necessita de uma educação em que haja alternância entre a formação agrícola na propriedade e a formação teórica geral na escola. É preciso entender que, além das disciplinas básicas, torna-se necessário englobar, ainda, a preparação para a vida associativa e comunitária. Este seria um modelo pedagógico que respeita a especificidade do campo, chamado de Pedagogia da Alternância.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de seqüências, visa a desenvolver, na formação dos jovens, situações em que o mundo escolar se posicione em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados — o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto — a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, pre-ocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância traz, em seu bojo, uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar (SILVA, 2008, p. 108).

Saiba Mais...

Para saber um pouco mais sobre a Pedagogia da Alternância sugerimos como leitura os artigos abaixo relacionados. O primeiro deles é uma pesquisa atual que apresenta um mapeamento de teses e dissertações sobre o tema e, o segundo, é uma reportagem apresentada pela Revista Nova Escola. Boas leituras!

“Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil”:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>

“Como melhorar a educação no campo”:

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>

Quando esse modelo não é respeitado, não é concebido como equitário, manifesta-se uma série de focos, sendo os dois principais: a desigualdade entre ricos e pobres e entre negros e brancos. A fonte principal, na sociedade brasileira, está na desigualdade entre ricos e pobres. A forma de organização econômica leva, desde os tempos da colônia, a concentração das terras nas mãos de poucos e, consequentemente, ao acesso às riquezas, o que se perpetua até o presente. As desigualdades são, ainda, mais reforçadas com o processo de acumulação capitalista. Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: por qual motivo não se estabelecem políticas públicas que atendam às comunidades do campo? Ora, a resposta nos parece simples e se faz com outra pergunta: Como são estabelecidas as políticas públicas para as minorias, e para a solução do problema da desigualdade?

Essa desigualdade produz várias consequências, entre elas o preconceito. Ele existe entre ricos e pobres e, mais grave ainda, do pobre contra o pobre.

[...] O pobre não acredita no outro que é pobre. Acha que, justamente, ele é pobre porque merece ser pobre e que alguma coisa existe nele de errado e que, portanto, ele não tem que se solidarizar com o pobre. Não tem de se ligar com os outros, tem de esperar tudo do rico (COMPARATO, 2004, p. 77).

As desigualdades entre brancos e negros é uma herança, surgida nos tempos coloniais, e que permanece como uma dívida social não paga à população negra, até o presente, pela exploração e negação de seus direitos como pessoas e como cidadãos.

É nessa perspectiva que se projeta a necessidade de atentar para garantir os direitos fundamentais e civis das populações minoritárias. A efetivação da Pedagogia da Alternância é a alternativa que nos parece mais viável, no sentido de aproximar o meio escolar do meio familiar. Promover uma forma de educação que garanta a permanência das famílias e seus filhos no campo, mas com o direito ao acesso a uma educação tal qual aquela ministrada nas cidades. Assim, são garantidos à população do campo o direito à apropriação do conhecimento acadêmico, historicamente de responsabilidade da instituição escola, bem como o direito de trabalho, cultura e cidadania, específicos do meio em que vivem.

2.4 Concepções didático-pedagógicas da educação do campo

A concepção didático-pedagógica, pertinente à educação no campo, tem seus pressupostos e sua dinamicidade expressos na organização da Proposta Pedagógica da escola, também conhecida, no meio educacional, como Projeto Político-Pedagógico.

Ao levarmos em conta a diversificação das populações do campo em cada região brasileira, faz-se necessário garantir uma organização curricular e didática que atenda, individualmente, a cada comunidade, fato este, raramente observado nas comunidades do campo, uma vez que parte significativa da população brasileira tem convivido com a negação de direitos fundamentais, tanto os civis quanto os políticos – direito à vida, à integridade física e psíquica, à intimidade, à liberdade de expressão, bem como dos direitos eleitorais e do direito de participação no governo – como direitos econômicos, sociais e culturais – entre eles, os direitos à educação, à saúde e ao trabalho. Esses direitos, oriundos de pactos internacionais, assinados e assumidos pelo Brasil, estão plenamente compreendidos nos textos legais, documentos oficiais e indicações. Contudo, a especificidade do que se deveria ter como garantia para a efetivação da educação no campo, visando à construção da cidadania, ainda não está de fato efetivada na prática.

A identidade da escola do campo deve ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade

e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (parágrafo único do Artigo 2º. das Diretrizes) (BRASIL, 2002).

A principal característica dessa escola, ou talvez a mais marcante, é a questão da organização da vida social e familiar, acompanhando a sazonalidade da produção agrícola. Assim, pensar um modelo de escola que siga um calendário urbano certamente não abarcará essa característica.

Um passo importante na organização da educação no campo deu-se em meados de 1980; nessa época, surgiram, depois do período militar, as primeiras eleições municipais. Em vários municípios, por força dos movimentos sociais, uma das grandes conquistas foi a alteração do calendário escolar de férias, as quais passaram do mês de julho para agosto e setembro, meses de colheita. Nesses meses, usualmente, as crianças e jovens acabavam por abandonar os bancos escolares, atendendo às necessidades da família.

Seguindo as mudanças que se iniciavam na década de 1980, surgiram propostas, ainda mais inovadoras, na tentativa de firmar uma educação cidadã que correspondesse às necessidades da população do campo.

a) mudança do calendário escolar, respeitando-se o calendário agrícola; **b)** redefinição dos conteúdos curriculares, adotando-se uma forte tendência à interdisciplinaridade, tendo como eixo articulador as questões ambientais; **c)** participação da comunidade, na gestão, no acompanhamento das práticas educativas ou mesmo ministrando aulas e programas na escola; **d)** articulam-se formação acadêmica, moral (em especial, ressaltando as práticas comunitárias) e lazer (normalmente esquecidas nas programações oficiais); **e)** nucleação de pequenas escolas no meio rural (RICE, 1999).

Com o intuito de atender às prerrogativas específicas de educação, voltadas realmente para as necessidades da população do campo, é preciso pensar um modelo de escola diferente; uma escola que não seja cópia ou adaptação, ou ainda, meramente transferência das escolas urbanas para o campo. Assim, algumas iniciativas já estão presentes no campo desde meados de 1990.



Fonte: <http://www.seag.es.gov.br/wp-content/uploads/2008/05/incaperpv260508-500-x-375.jpg>

Algumas experiências brasileiras já possuem planos de formação estruturados. Este é o caso da EFA Chico Mendes, situada em Conselheiro Pena (MG). A escola possui 10 alternâncias e propõe 8 temas de planos de estudo. Os primeiros dois anos tratam de temas gerais e da vivência do aluno, o terceiro ano trabalha a produção regional (em especial, café) e o quarto ano enfatiza os processos produtivos (com introdução de estágios para aprofundar a descoberta profissional) (RICE, 1999).

Esse modelo de escola, ao mesmo tempo em que tem especificidades ligadas à vida e à cultura da população do campo, necessariamente, está amparado pelos direitos, princípios e metas da educação nacional; não há de se pensar, aqui, em pautar objetivos e metas diferentes, as quais conduziriam a uma formação tão diferenciada entre a população rural e a população urbana. Garantir a igualdade de direitos sim, mas sempre num contexto em que as necessidades individuais são atendidas sem se perder de vista a coletividade.

Ampliar o conceito de educação; acabar com o analfabetismo no campo; democratizar o acesso à escola; desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação (CALDART, 2000, p. 43-44).

Um projeto pedagógico efetivo, necessariamente, tem que ser oriundo das características locais e ter, como ponto de partida, a realidade onde a escola e seus atores estão inseridos, logo, inviáveis são: a cópia, a transcrição e a apropriação de um projeto pedagógico de uma unidade escolar pela outra. Certamente, na prática, o desenvolvimento não se dará tal qual previsto, uma vez que as especificidades não foram atendidas e os atores não se sentem como parte do processo, o que é básico para torná-lo endógeno.

Assim, os dois pilares que regem a elaboração e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico numa escola no campo são: a) respeito às diferenças; b) direito à igualdade e abrangência da diversidade do campo em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

No mesmo sentido da proposição do projeto político-pedagógico, a organização da escola no campo, com o suporte da LDB nº. 9394/96, deve garantir: a) organização da escolaridade – multisseriada, ciclos, módulos, séries; b) organização do tempo escolar – calendário independente do ano civil, implantação da jornada integral; c) organização do espaço escolar – diferentes espaços pedagógicos além da sala de aula e regime de alternância.

Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 13).

Pensar em uma concepção pedagógica para a educação no campo é pensar numa proposta emancipadora, no sentido do homem, no sentido da coletividade e, ao mesmo tempo, no sentido político: o respeito à diversidade e o atendimento aos direitos humanos.



3 - Instrumentalizando o Tema

3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação do campo

Iniciar um discurso sobre currículo para a educação no campo é uma tarefa árdua; a discussão sobre currículo, de forma geral, é tarefa árdua: anos e anos de estudos, análises e propostas estão presentes na carreira de todos os professores do nosso país. Há uma busca incessante dos educadores para que nossos currículos realmente venham a refletir e a atender às reais necessidades de formação do cidadão brasileiro.

Historicamente, a elaboração e o desenvolvimento de currículos educacionais sempre se estabelecem, atendendo ao contexto social, econômico e educacional que o país vivencia. Assim, um currículo voltado para atender às questões educacionais da população do campo também deve estar pautado nesses pressupostos.

A escolarização das populações do campo, denominada por muitos anos de “Educação Rural”, por motivos sócio-culturais, tem recebido conotação pejorativa. Por vezes, alguns autores referem-se a essa educação como inferior, mais fraca. Essa ideia generalista e minimalista vem apoiada na crença em que a população do campo não precisa aprender os mesmos conhecimentos que a população da cidade nem a eles ter acesso. A população do campo ficou, por anos e anos, subjugada à concepção de que são indivíduos inferiores e serviçais; nas palavras de Leite (2002, p. 14) “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Com o intuito de reverter esse quadro, a atenção à diversidade, o respeito às especificidades das diferentes populações do Brasil, a educação desenvolvida nos meios rurais e, até então, denominada “Educação Rural”, após discussão dos sujeitos que dela se utilizam e de educadores, passou a ser denominada “Educação do Campo”.

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 25).

Ainda que essa designação se constitua em um avanço no que diz respeito à conquista da dignidade do homem do campo, como cidadão e autor de sua história e de sua vida, há um grande caminho a ser percorrido, de forma a construir um currículo que se proponha a desenhar uma prática pedagógica engajada e diferenciada, compromissada com os interesses e a emancipação desse homem.

Nesse sentido, é preciso definir um currículo, atento às transformações sociais e à necessidade de compreensão de mundo que emerge na nova ordem mundial; não é possível mais admitir a ideia de que ao homem do campo basta um mínimo de educação, muito pelo contrário, ele tem o direito humano, assegurado não só na legislação, mas também nos compromissos sócio-educacionais, a ter uma educação voltada para sua emancipação e seus próprios interesses. Assim, não seria possível pensarmos em um currículo para a educação no campo, mas sim em currículos, tantos quantos forem necessários de forma a atender à diversidade dessa população (PALUDO, 2001).

[...] que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo”. Necessariamente, “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 29).

Quando pensamos nos currículos já estabelecidos para a Educação Básica como um todo, é frequente nos depararmos com a tão criticada fragmentação disciplinar; o conhecimento de cada componente curricular é centrado em si mesmo e cada professor dedica-se, exclusivamente, ao ensino puro dos conteúdos propostos em seus planos de ensino.

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram, percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria (ARROYO, 2000, p. 14)

Raramente encontramos trabalhos desenvolvidos de forma interdisciplinar, agregando conhecimentos e conduzindo o aluno a elaborar suas hipóteses, testá-las e chegar a construir seu conhecimento, de forma significativa, de modo a integrar as aprendizagens e as relações sociais.

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais etc. Quer dizer, por conteúdos, neste caso, entende-se algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Isso é muito importante conceitualmente, pois, na acepção mais corrente, por conteúdos se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. Os conteúdos dos currículos, em níveis posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais. [...] O fato de que esta vá mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 55).

O tratamento formal que se dá aos conteúdos, atualmente, ainda apresenta um aspecto um tanto frígido, estático, como um amálgama científico. O papel da escola, então, fica restrito à tarefa de garantir ao aluno o pleno domínio desses conteúdos socialmente construídos. Contudo, há nesse processo um equívoco latente, como bem lembra Marques (1988, p.171) “não se trata de quaisquer conteúdos, de vez que são eles inseparáveis dos valores e interesses com que são produzidos e utilizados”. Na verdade, toda essa gama de conhecimento é fruto de uma necessidade imposta pela vida social, cujas origens o aluno tem o direito de conhecer, assim como seus fins e suas consequências.

[...] o currículo escolar torna-se um âmbito de decisão fundamental sobre a cultura, já que toda proposta curricular implica “opções sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural”, a partir de uma idéia convencional de que esta seleção “é oferecida às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, valores e utopias (SANTOMÉ, 1996, p. 63).

Uma forte proposta para viabilizar a elaboração e, principalmente, a prática de um currículo real está na organização do trabalho pedagógico por Temas Geradores, pois possibilitam a implementação plena dos princípios político-pedagógicos. Vale lembrar, aqui, que uma educação emancipadora parte do pressuposto de que a construção da Proposta Pedagógica dessa escola tenha sido elaborada coletivamente, dando vez, voz e voto a todos os envolvidos.

Há que se superar práticas arraigadas num modelo autoritário, em que se busque ultrapassar os limites do modo como o currículo escolar se organiza e se constitui historicamente na escola, pelas divisões das tarefas entre os educadores, tendo em vista a compartimentalização dos conhecimentos, como as habilidades em matérias ensinadas nas escolas (ENGUITA, 1989).

Centrando nossos estudos em concepções didático-pedagógicas da educação do campo, vale ressaltar as atividades que se estabelecem no dia-a-dia de uma escola do campo.

Falar sobre questões didáticas para o campo é um desafio. É preciso ter o equilíbrio e o bom senso de garantir os mesmos modelos que servem para a educação na zona urbana, isso no sentido das prerrogativas que levam à convivência em sociedade e que dão condições igualitárias para acesso aos níveis subsequentes de educação. Ao mesmo tempo, também é necessário desenvolver uma didática que atenda às necessidades locais dessa população, suas especificidades e sua realidade do dia-a-dia. Essa didática para o campo deve, então, ser competente na sua eficiência em ensinar, abrangente na seleção dos conteúdos, flexível nas ações didáticas e crítica na formação do cidadão.

As escolas, de forma geral, tendem a adotar determinada concepção pedagógica ou, como infelizmente é comum nos dias atuais, uma indefinição de concepção. Essa indefinição se dá, por vezes, associada à formação do educador: uma formação fragmentada leva a um profissional também fragmentado.

Com o objetivo de agregar as necessidades específicas do campo com as exigências urbanas para a convivência em sociedade é que se torna necessária a efetivação de uma prática consciente. Então, a seguir, descrevemos algumas possibilidades de atuação no campo em termos de atividades e ações pedagógicas.

A realização de atividades coletivas, mediadas pelo educador, proporciona ao grupo – educandos e educador – que elaborem, pensem, reúnam informações sobre um determinado conteúdo, deem opiniões, formulem questionamentos. É um espaço para a convergência de aprendizagens diferentes, e o resultado, certamente, eclodirá

na construção de um conhecimento, ao mesmo tempo individual, produzido a partir da vivência do educando, e coletivo, voltado para garantir instrumentos de convivência social.

Embora as atividades coletivas sejam extremamente importantes, diríamos mesmo fundamentais para a educação, não excluem a realização de atividades individuais, as quais proporcionam ao educando um momento íntimo de organização das informações às quais foi exposto, sistematização de suas aprendizagens e, finalmente, a construção de um conhecimento pessoal e intransferível, sua verdadeira riqueza. Assim, esse é o momento em que o educador-mediador tem o papel de baliza; cabe a ele assessorar e direcionar o pensamento e o processo pelo qual o aluno passa individualmente.

Outro momento de aprendizagem, nem tão coletivo, nem tão individual é o trabalho realizado em duplas; pode-se tornar um momento de trocas mais específicas, mais direcionadas e significativas entre os educandos, além de garantir a participação efetiva de alunos, que se mostrem mais tímidos e retraídos no grande grupo, ou mesmo intimidados frente à presença exclusiva do educador.

Grupos pequenos também são bem-vindos nas estratégias de ensino; no máximo, com quatro ou cinco participantes devem ser montados, levando-se em conta fatores como empatia entre os alunos, nível de conhecimento sobre o tema em estudo, perfis de liderança e habilidades individuais. Quanto mais diversificado for o grupo, mais rico será o produto dos estudos.

As salas de aula no campo, ainda hoje, apresentam a característica de ser multisseriadas, o que favorece o trabalho por agrupamentos, conforme possibilidades citadas acima. Contudo, é preciso ficar atento a algumas questões como: a) verificar se todos participam igualmente na realização da tarefa; há alunos que tomam a frente e querem trabalhar sozinhos, não respeitando o ritmo e as intervenções dos colegas; b) atentar para os níveis de desenvolvimento dos alunos e buscar aproximá-los, pois, níveis muito discrepantes prejudicam a elaboração da tarefa; c) não agrupar alunos muito agitados ou muito retraídos; esses pares inviabilizam momentos de aprendizagem significativa.

Saiba Mais...

Para conhecer um pouco mais sobre a proposta de salas multisseriadas, consulte o material do Programa Escola Ativa, oferecido pelo

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Acesse o site a seguir e confira a proposta:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_pedagogicas_novo1.pdf

Consulte também a reportagem “A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas” da Revista Nova Escola disponível no site a seguir:

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/diversidade-ajuda-avanco-427132.shtml>

3.2 Exemplos de trabalhos desenvolvidos em escolas do campo

O trabalho em escolas do campo também é coletivo e participativo. Assista ao vídeo cujo endereço do site é colocado a seguir e observe a proposta de inclusão de trabalhos voltados para a agricultura aliados aos conteúdos comuns do Ensino Básico. Perceba a parceria gerada entre educadores, técnicos e auxiliares e o quanto ela pode beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Site da Secretaria de Estado da Agricultura e Desenvolvimento Rural de Santa Catarina/Epagri:

http://www.epagri.rct-sc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=832:especial-educacao-do-campo&catid=42:video-sc-agricultura&Itemid=113

Assista também as iniciativas realizadas pela Escola Classe, de Riacho Fundo, Granja Modelo, Distrito Federal, que constam da sequência de vídeos a seguir:

A transformação:

<http://www.youtube.com/watch?v=CubRg2nCPec&feature=related>

Projeto 1 - Folclore:

<http://www.youtube.com/watch?v=n7ozvo3VkZ8&feature=related>

Projeto 2 – Leitura e teatro:

<http://www.youtube.com/watch?v=f0LPv9wDLi0&feature=related>

Projeto 3 – Artes:

<http://www.youtube.com/watch?v=MjQVWnlejsA&feature=related>

Projeto 4 – Proerd:

<http://www.youtube.com/watch?v=C-5biJEuzds&feature=related>

Estes são apenas alguns exemplos de trabalhos realizados em escolas que atende à população do campo.

As ações, a cooperação e o espírito de equipe são os fatores primordiais que conduzem a formação do educando; fica exposta, nas ações desenvolvidas pela equipe escolar, a preocupação com o aprendizado dos alunos, com a organização do espaço físico e, principalmente, com a formação para a cidadania.

Em todos os momentos observados nos vídeos, ficam claras: a intencionalidade na garantia de acesso aos conhecimentos socialmente valorizados e, ainda, a garantia da preservação de suas raízes rurais.

Nesta iniciativa, foram utilizadas as estratégias do trabalho em grupo, os pressupostos de respeito à regionalidade, ao saber e à cultura local. Também foram atendidas as necessidades de inserção dos conteúdos historicamente valorizados pela sociedade. Neste modelo de escola do campo a formação cidadã está presente.



4 - Saiba Mais...

Para saber mais sobre a Educação no Campo acesse os sites abaixo e busque os textos indicados. Essa análise proporcionará a você tomar contato com outros pontos de vista e outras questões também pertinentes ao tema. Bons estudos!!!

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13605&Itemid=913

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos no Campo**. Boletim 15. Brasília: MEC/SEED, setembro 2006: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/172355EJA.pdf>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA**. 3. Ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13639%3Aeducacao-ambiental-publicacoes&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Ambiental: aprendizes da sustentabilidade**. Brasília: MEC/SECAD, 2005: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério de Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente**. Manual Orientador. Brasília: MEC/CGEA; MMA/DEA, 2005: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao9.pdf>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Juventude, cidadania e meio ambiente**: subsídios para elaboração de políticas públicas. Brasília: Unesco, 2006: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao10.pdf>

MOURA, I. C.; GRUN, M.; TRAJBER, R. (orgs.) **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>

PONTUAL, P. e IRELAND, T. (orgs.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913



Referências

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 278-295.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

ATLAS da situação agrária brasileira. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm>. Acesso em: 23 maio 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996,

p. 2833-841, 1996.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: **Diário Oficial da União**, ano CXL, de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Ministério da Educação, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação no campo. **Cadernos de Subsídios**. Elaboração: GPT Educação do Campo. BRASÍLIA. 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Contexto & Educação**, Ijuí. v. 15, n. 58, p. 43-76, jun. 2000.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a educação. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 66-84.

CASALI, D. **Caminhos para uma educação no campo**. Disponível em: <<http://www.adital.org.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=13211>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. L. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Fala de Paulo Freire aos sem-terra, **Revista Paulo Freire: um educador do povo**. CALDART, R. S. & KOLLING, E. J. (Orgs). 3. ed. São Paulo: Anca, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999 (Col. Por uma educação básica do campo, n. 1).

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação**. Ijuí/RS: INUJUI, 1988.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária, **Revista de Estudos Avançados da USP**, 2001. p.185-206.

PADIN, C. **Dom Cândido Padim**: itinerário de uma vida. Bauru (SP): EDUSC, 2002.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo, Camp, 2001.

RIBEIRO, M. **Educação básica do campo**: um desafio aos trabalhadores da terra. 2000. Disponível em: < www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

RICE, R. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. Texto produzido para as equipes de “educação” e “agricultura” da Fundação SEADE, para o encontro ocorrido em 23/9/99. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2009.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. E. da. (Org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, L. H. da. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa. • n. 5, p. 105-112, jan/abr. 2008.

SOARES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 43-65.

UNIDADE 3

Sujeitos e Saberes da Educação Indígena

Sergio Augusto Domingues

Sergio Augusto Domingues



1 - Primeiras Palavras

Como todos sabem, a ordem colonial promovida pela expansão marítima portuguesa e espanhola desorganizou, violentamente, as sociedades indígenas sul-americanas. Para estas sociedades foi uma transição violenta de uma ordem para uma desordem profunda. No entanto, esta desordem profunda que o antropólogo francês Pierre Clastres (1982) chamou de *malencontro*¹ não foi suficiente para exterminar completamente os povos indígenas que habitavam as Américas.

Desorganizados, eles foram reabilitando, mesmo fragmentariamente, uma outra ordem afins com a auto-organização própria dos coletivos gerados nas florestas e no cerrado. Esta outra ordem inclui, por certo, o mundo do branco. Mas ao contrário do que se imaginava no passado recente, esta outra ordem não é a ordem do branco. Ela até pode ser uma ordem submissa, mas ela é uma ordem indígena, um modo indígena de viver neste mundo atual.

Eles deixaram de ser povos selvagens da floresta, como diziam os brancos e ainda dizem, para se tornarem cidadãos brasileiros com o direito de viver diferentemente e de acordo com suas mais remotas tradições. Quando consultamos os jornais, blogs, sites indígenas, podemos perceber muito bem que eles continuam lutando pelos seus projetos, pelos seus modos de vida. As sociedades indígenas não readquiriram sua autonomia plena, e o direito tradicional de gerir as florestas e os cerrados, mesmo que esta gestão esteja limitada a uma reserva.

As condições da vida indígena, atualmente, são difíceis. Se tudo foi muito mal, foi o *malencontro*, ao menos, uma coisa aconteceu de que não podemos esquecer para podermos entender a situação indígena atual. Esta transição trágica conseguiu reunir forças indígenas, outrora divergentes, num campo de luta onde eles explicitam frequentemente, a potência do múltiplo que aqui ainda existe. A sócio-diversidade no Brasil é uma das maiores do mundo, e isto é muito importante para as condições futuras dos homens e do planeta.



VICTOR MEIRELLES: *Primeira missa no Brasil*, 1860.
Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

Fonte: http://www6.ufrgs.br/leadcap/feriasdivertidas2009/acai/blog.php?cod_ativ=21

Com a segunda viagem de Cristóvão Colombo ao Haiti, no fim de 1493, o império colonial introduz a ocupação armada na ilha rebatizada de Hispaníola. A chegada de uma armada de dezessete naus com 1.200 a 1.500 homens marca o início de uma colonização europeia que não demorará a se abater sobre todo o continente americano. E que se distingue de saída, por sua violência sem limites contra os povos invadidos, os quais ela pretende obrigar a produzir aquilo que o colonizador exige. Desde sua primeira viagem, Colombo havia elaborado o programa. Os nativos da ilha, escrevia ele:

[...] são, portanto, apropriados a que os comandemos e os façamos trabalhar, semear e executar todos os outros trabalhos que venham a ser necessários, a que os ensinemos a andar vestidos e a adotar nossos costumes.

Ao ler esse texto, podemos observar, de imediato, duas coisas que vão ser as principais linhas na tessitura da sociedade brasileira. A escravidão, violência bruta sobre o outro, e a violência simbólica: o ensino.

A violência bruta, como vimos, começou na segunda viagem de Cristóvão Colombo. O historiador Marc Ferro (2004), inspirado no livro de Hannah Arendt, *As Origens do Totalitarismo*² (1997), escreve no livro organizado por ele, *O Livro Negro do Colonialismo*:

No entanto, aqueles que estudam os regimes totalitários parecem ter lido Hannah Arendt com um só olho. Assim, não se aperceberam de que, ao nazismo e ao comunismo, ela havia associado o imperialismo colonial. De fato, entre esses regimes existe um parentesco que o poeta antilhano, Aimé Césaire já assinalava, pelo menos no que concerne ao nazismo e ao colonialismo: “O que o burguês super-cristão do século XX não perdoa em Hitler não é o crime em si, não é a humilhação do homem em si, mas o crime contra o homem branco [...] de ter aplicado à Europa procedimentos colonialistas que até então só abrangiam os árabes, os cules da Índia e os negros da África. (FERRO, 2004, p. 10).

Assim, se cremos nas observações de Hannah Arendt, vemos que a relação entre colonialismo e nazismo ou comunismo é bastante estreita. Observando as práticas coloniais, antropólogos, historiadores e outros cientistas sociais, constataram que o colonialismo criou aquilo que o antropólogo Michel Taussig (1993) chamou de o “espaço da morte”.

Para esse autor, “o espaço da morte” é importante na criação do imaginário indígena contemporâneo. Diz ele: “podemos pensar no espaço da morte como uma soleira que permite a iluminação, bem como a extinção” (TAUSSIG, 1993, p. 26).

Para pensarmos um pouco no que é esse espaço da morte, transcrevemos um longo texto jornalístico sobre um caso recente envolvendo indígenas. Assim, talvez possamos visualizar o que é que Taussig está querendo dizer:



Fonte: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2009/04/16/ult5772u3628.jhtm>

A internação de uma índia da etnia ianomâmi em um hospital de Manaus está criando uma crise institucional no Amazonas. Os pais da criança querem retirá-la do hospital e levá-la para a aldeia. Nesta quinta-feira (16), porém, a Justiça Estadual concedeu uma ordem para que a menina, vítima de hidrocefalia (condição na qual há líquido cérebro-espinhal em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal), permaneça no hospital até ter alta. De outro lado, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ameaça recorrer da decisão para garantir os direitos dos pais da menina.

E em meio a tudo isso está o Conselho Tutelar, que teme que a criança seja sacrificada pelos pais quando retornar à aldeia, como parte de um ritual da etnia.

A criança chegou ao hospital levada pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e da ONG Serviço e Cooperação com o povo Yanomami (Secoya), que faz serviço de atendimento em saúde para os índios desta etnia.

A crise em torno da menina começou no início desta semana. Na última terça-feira (14), os pais da pequena ianomâmi de um ano e meio de idade foram ao Hospital Infantil Dr. Fajardo, em Manaus, para tentar retirá-la do local. Ela está internada desde março com hidrocefalia, pneumonia, tuberculose e desnutrição.

A direção do hospital acionou o Conselho Tutelar que, diante das suspeitas de que a criança seria sacrificada por ser portadora de deficiência física, acionou o Ministério Público Estadual (MPE) pedindo a permanência da criança no hospital. Nesta quinta-feira (16), a juíza Carla Reis, da 2ª Vara da Infância e da Juventude, concedeu pedido de providências, ordenando que a menina fique onde está até que seu quadro clínico seja considerado satisfatório.

A decisão causou indignação do administrador regional da Funai em Manaus, Edgar Fernandes. “Ela (Justiça Estadual) não tem prerrogativa para julgar esse caso. Questões envolvendo índios têm de ser resolvidas na Justiça Federal. Vamos recorrer ao MPF (Ministério Público Federal) para interceder a favor da família”, disse Edgar.

Para a diretora do hospital, Glória Chixaro, o estado clínico da menina é estável, mas a interrupção de seu tratamento pode levá-la à morte. “O quadro dela, hoje, é estável, mas se for retirada do hospital, seu tratamento será seriamente comprometido e ela pode morrer na aldeia”; disse, completando que a menina será submetida a uma

cirurgia para drenar o líquido de sua cabeça.

Edgar Fernandes discorda do entendimento da diretora e diz que o desejo dos pais da menina de levá-la para sua aldeia é legítimo e amparado pela Constituição Federal. "Os povos indígenas têm direito às suas próprias crenças. Os pais da menina não acreditam mais na medicina ocidental e querem que ela tenha os seus últimos dias na aldeia", explicou.

Para Fábio Menezes, conselheiro tutelar que acompanha o caso, retirar a menina do hospital é sentenciá-la à morte. "Na cultura deles, quem tem deficiências deve ser sacrificado. Eles já disseram à Funai que irão fazer isso. A própria Funai já admitiu que isso pode acontecer", disse Menezes.

Sobre o possível 'sacrifício' da índia, a Funai divulgou uma nota, explicando que esse tipo de ritual faz parte da cultura da etnia ianomâmi. "Gerar um filho defeituoso, que não terá serventia numa aldeia que precisa necessariamente de gente sadia [...] é um grave 'pecado', pois este não poderá cumprir o seu destino ancestral", diz a nota.

Ainda, de acordo com o documento, para evitar o transtorno de ter um integrante deficiente na aldeia, quando a criança nasce, a mãe realiza um cuidadoso exame e se constatar que a mesma é portadora de deformidade, a mesma é 'descartada'.

Fábio Menezes diz que, apesar da decisão da Justiça Estadual, vai tentar impedir que ela seja levada de volta à aldeia. "Vou tentar uma reanálise do caso. Ela não pode voltar pra lá", disse.

Para o antropólogo Ademir Ramos, o caso mostra, de forma emblemática, o choque entre as culturas indígenas e a ocidental. "O não índio não está discutindo hoje a eutanásia? Essa é uma questão já resolvida para os ianomâmis. Eles precisam de gente saudável na aldeia. Uma criança com deficiência gera uma série de transtornos aos integrantes da tribo", disse o antropólogo.

A juíza Carla Reis defendeu sua decisão, ordenando a manutenção da menina no hospital. "Eu estou analisando apenas o fato de ela se tratar de uma criança. Não entrei no mérito de ela ser indígena ou não. Pra mim, ela é apenas uma criança", disse.

A magistrada admite, porém, que a Funai tem argumentos para recorrer de sua decisão. "Se eles quiserem, podem argumentar que a

Justiça Estadual não tem autoridade para decidir em casos envolvendo índios. Vai depender deles”, disse.

Uma reunião entre Conselho Tutelar, Funai e o Ministério Público Federal (MPF) está sendo realizada na noite desta quinta-feira. O MPF ainda não se manifestou sobre o caso.

Será nesse espaço, como pudemos ler, que os indígenas americanos, sul americanos, se tornarão obedientes à razão europeia. “Esse espaço da morte possui uma cultura longa e rica. É onde a imaginação social povoou e ainda continua povoando suas imagens do mal e do além”. (TAUSSIG, 1993, p. 27.).

No entanto, os franceses, movidos pela doutrina das Luzes e pelo brilho da revolução francesa julgavam, sobretudo, estar cumprindo uma missão libertadora. Ademais, ao considerarem os indígenas como crianças, eram levados, por suas convicções republicanas ou não, a julgar que, educando-os, eles se civilizariam. Portanto, resistir-lhes era dar provas de selvageria (FERRO, 2004, p. 23).



Fonte: http://sebastianurbina.blogspot.com/2007_12_01_archive.html

E foi a partir deste relacionamento entre violência bruta e pedagogia jesuítica que nasceu a escola indígena.



2 - Problematizando o Tema

2.1 Processos históricos e as características sócio-político-culturais indígenas

Conta-se que no século XVI um grupo de espanhóis descendo pelo rio Amazonas e fazendo incursões pela floresta para buscar alimento acabaram encontrando grandes cidades que maravilharam os olhos desta gente que já naquela época acreditavam que a floresta amazônica era um lugar de ninguém ou então, se existia alguém, além dos animais e dos vegetais, eram quase não pessoas. Quase animais.

Dizem que estes espanhóis viram grandes cidades bem no meio da floresta. Coisa impossível: como construir uma cidade no meio da floresta? Com o tempo esta visão dos espanhóis foi se transformando em lenda e lenda ficou por muito tempo. Inspiração do cansaço e do medo, isto sim, é o que era, e não cidades. Como os selvagens poderiam construir cidades? Impossível.

O tempo foi passando e as ciências antropológicas e arqueológicas se aprofundando até que finalmente nas ultimas décadas, arqueólogos especializados acabaram descobrindo resquícios de grandes aldeias na região do Xingu, sendo que algumas usavam adobe para a construção de suas casas. Muitas teorias foram por água abaixo. Estas descobertas confirmaram as visões dos antigos espanhóis. E assim a lenda deixou de ser lenda para virar ciência. Descobriu-se que os indígenas, particularmente, os ancestrais dos *kuikuro* viveram na região do Xingu há, pelo menos, 1.500 anos.

Só esta pequena informação já é suficiente para destronar os nossos mais enraizados sentimentos e imaginações para com a Amazônia. Por quê? Porque nós, digo, os brasileiros não índios acreditamos que a floresta amazônica é o exemplo perfeito da Natureza pura sendo destruída lentamente pela invasão humana.

Michel J. Heckenberger, americano que vem fazendo pesquisas arqueológicas na região do Xingú desde 1992, afirma que:

De fato, o que aparenta ser original já foi manipulado pelo homem. Em algumas áreas, a floresta já é de crescimento secundário, fato que ocorreu quando os nativos foram dizimados pelo contato com os europeus.[...] Portanto em geral, a história da Amazônia é bem mais

interessante que se supunha. Seu desafio ambiental não é apenas uma questão de preservação da natureza selvagem intocada, mas de recuperação de técnicas de cultivo e reflorestamento sustentável que os ancestrais da população presente atualmente na região desenvolveram. (HECKENBERGER, 2009, p. 54).

Já existe um bom banco de dados sobre a arqueologia das grandes cidades amazônicas pré-colombianas. Só isto já daria um curso completo de uns dois anos. Porque teríamos que ver mapas, gráficos, e uma série de outras coisas para bem situar onde existiram as primeiras cidades dentro do território que nós chamamos de Brasil. Mas como podemos notar na afirmação do arqueólogo americano: é que além de descobrir um centro de civilização complexo; ele percebeu também que temos muito que aprender com os indígenas sobre a gestão da floresta Amazônica. Os povos que vivem lá e que cujos ancestrais viveram por milênios desenvolveram técnicas refinadas de uma gestão combinada entre todos os seres. O uso do carbono 14 para medir o tempo da história xinguana revelou que o Alto Xingu é habitado, no mínimo, há 1.500 anos.

Assim, um outro preconceito que precisamos desenterrar e descartar é aquele que afirma que os “índios são coisa do passado”. Aparecem na nossa história apenas como obstáculos facilmente removíveis para que possamos estabelecer o nosso modo de vida. Vida civilizada e progressiva: progresso infinito (AZANHA, VALADÃO, 1991, p. 2).

O problema é que este progresso infinito criou um obstáculo imenso para si mesmo: que é agora não mais os indígenas que, aliás, jamais foram um obstáculo imenso, mas sim a devastação dos recursos não renováveis da terra tais como petróleo, florestas, ar, água, vento, chuva. Vidas animais, vegetais, a própria vida em si, etc. Tudo submetido à lógica do lucro e da aniquilação necessária para se obter o lucro. O sacrifício supremo que todos oferecemos para o “deus lucro” – como dizia um ancião krahô, Aleixo Porri – é composto de pilhagem e devastação do planeta.

Em nome da teoria do progresso civilizatório, se dizia, e isto num passado recente, que os índios se quisessem sobreviver à pressão civilizatória teriam que se aculturar. E muito se fez nesta direção. Ainda hoje ouvimos pessoas usarem esta palavra: aculturação.

Ora, com o aprofundamento dos estudos antropológicos descobriu-se que os indígenas jamais se aculturaram. Se alguma coisa aconteceu, foi perda de identidade

étnica. E isto não é aculturação. Um jovem indígena que foi educado pelos padres jesuítas desde pequeno, não foi aculturado. O que aconteceu com este indivíduo foi perda de identidade étnica. Ele não se identifica mais com o seu grupo ancestral, mas sim, por exemplo, com a comunidade dos padres jesuítas. Bem! Isto é só um exemplo. Mas é importante não confundir perda de identidade étnica com aculturação.

Na verdade, o que sabemos por algumas estimativas bastante cuidadosas é que a colonização do território nacional custou muitas vidas. A estimativa existente até recentemente é que quando os portugueses chegaram no território brasileiro deveria existir em torno de 6.000.000 de indígenas. Hoje eles estão próximos de 1.000.000 “de cabeças”. E assim, é só fazer uma conta bem simples para perceber a imensa perda e de população que estes povos nativos sofreram.

Curiosamente, no meio desta matança alucinada que nos faz lembrar o filme de Francis Copolla, “Apocalypse Now”, quando então, o ator Marlon Brando encarnou um personagem sanguinário, ex-militar do exército americano, extraviado, mas que extraiu dos massacres sangrentos que praticava ao longo de um grande rio no Vietnã um culto trágico e devastador; a sociedade de origem europeia que se implantava no território brasileiro sempre elaborou leis específicas de proteção aos índios. É isso desde os tempos do Brasil Colônia.

Mas estas leis jamais funcionaram. Sempre o que valeu ou foi os interesses da Coroa, ou então dos proprietários recém chegados. E estes interesses sempre usaram da violência como argumento legitimador da invasão.

E assim se fez a nação brasileira. O Brasil se fez moderno e como todo Estado moderno, se define como Estado-nação, no qual o domínio sobre um território pressupõe a existência de uma comunidade nacional, isto é, de uma população unida pela cultura e pela tradição. Sendo assim, o Estado brasileiro entende que não pode incorporar os índios como cidadãos, porque eles tem outra cultura e outra organização social e política. E nem mesmo como nações, porque o Estado brasileiro não aceita a existência de nações dentro do seu teto, por exemplo, como é o caso na China. Na China, o Estado chinês é um Estado que comporta várias nações. Isto lá é constitucional. Poderíamos dar outros exemplos, mas enfim, o importante é que saibamos que no Brasil a constituição atual não permite esta consideração. Assim, os indígenas entram na constituição brasileira como povos.

E assim, uma vez que, eles não são exatamente brasileiros e também não são não-brasileiros, um grupo que possa reivindicar um Estado-nação para si, ou mesmo, o *status* de nações, eles ficaram de fora e, por isso mesmo, foram considerados

pelo Império como órfãos. Como sabemos, os órfãos são, de um modo geral, criados pelos outros, e da mesma forma sucedeu com os índios. O império assumiu a tutela e por conta disso ele elegia os juízes de órfãos para definir seus destinos e regular suas relações com os brasileiros. E então, desde o começo desta história, os índios sempre foram encarados como indivíduos e não como povos que viviam aqui desde sempre.

A República e depois o Estatuto do índio promulgado no ano de 1973 insistem na mesma ideia da orfandade dos indígenas. Mais uma vez, o Estado passa a tutelá-los e por conta desta tutela, ele mesmo, o Estado, entende que a orfandade é regressiva, isto é, quanto mais o indígena se “civiliza”, como se diz por aí, mais ele amadurece, mais ele se torna um “adulto” civilizado. O Estado passa a esperar, que algum dia os índios se tornem plenamente capazes.

Afirma Gilberto Azanha e Virginia Valadão, ambos antropólogos, que a diferença maior entre as duas legislações – entre a legislação do império e a legislação da República – é que no império se permitia ao índio continuar existindo como tal indefinidamente; enquanto na de hoje o “ser cidadão” implica imediatamente “deixar de ser índio”. Sendo o índio “menor de idade”, cabe ao Estado, através da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), promover a integração do índio à comunhão nacional e transformá-lo, portanto, em um não-índio (AZANHA, VALADÃO, 1991, p. 4).

Mas, o que a antropologia vem demonstrando cada vez mais, é que as populações indígenas constituem, do ponto de vista social e cultural, verdadeiras nações organizadas em pequenas unidades economicamente autônomas e politicamente independentes.

No final da ditadura militar, que formalmente findou no ano de 1985, quando então já estava em marcha o processo constituinte que resultou na Carta Constitucional de 1988, as discussões sobre se as populações indígenas entrariam como nações na constituição ou não, foram discussões calorosas. Finalmente, os militares e, evidentemente, setores rurais e segmentos afins determinaram que este ponto não poderia ser negociado. Os indígenas entram na constituição de 1988 como povos, mas não como nações. E isto é toda uma diferença.

Mas mesmo assim, os povos indígenas continuaram e ainda continuam nas suas lutas e, cada vez mais exigem do Estado brasileiro o cumprimento dos seus direitos. E um dos pontos que eles definiram como um ponto inegociável foi a de que eles são uma minoria etnicamente diferenciada, que deve ser respeitada na sua diferença e que é capaz de analisar a realidade em que vive e define de forma autônoma seu

próprio projeto político e a condução de seu futuro. Isto a Constituição de 1988 formalmente garante. Que é um avanço, é um avanço! Agora os índios não são “órfãos” ou “incapazes”. Agora eles são diferentes.

Nós nos habituamos a dizer: “a questão indígena”. Um antropólogo brasileiro, Eduardo Viveiros de Castro, disse em alguma entrevista que os indígenas dizem: “a questão branca”. Então, como podemos ver tudo é uma questão de perspectiva. E isto vale também para a construção das narrativas históricas. Existe uma narrativa que vem sendo contada pelos que aqui chegaram que se organiza de um modo geral de acordo com o seguinte modelo:

1. O primeiro contato
2. Colonização
3. Os jesuítas
4. As “guerras justas” contra as populações indígenas
5. Marques de Pombal e os indígenas
6. Os começos do século XIX e os indígenas.
7. A catequese e a civilização triunfante
8. Amansar e produzir: o corpo indígena e o trabalho
9. A perspectiva dos indígenas

Quanto ao último item, desde os anos 80 que associações indígenas e outros tipos de associações vem construindo narrativas sobre os outros oito itens anteriores. Como foi o primeiro contato do ponto de vista das etnias? O que é que eles têm a falar sobre o trabalho e o modo de vida civilizado?

Estas são perguntas que possivelmente eles, os indígenas, estão fazendo. Como começou tudo isto que hoje chamamos Brasil?

Assim, hoje o que se promove, mesmo ao custo de muitas dificuldades, é o diálogo dos saberes. Nenhum antropólogo hoje aceitaria assessorar algum órgão oficial que tem como objetivo, “civilizar os índios”. Os projetos vão em outras direções. Quase todos os projetos falam da auto-sustentabilidade e da diversidade, da sócio-diversidade que compõem a colcha de retalhos coloridos que é a sociedade brasileira. Ou melhor, daquilo que os indígenas, ou melhor, os seus ancestrais demonstraram ser os mestres.

Pare e reflita...

Vamos fazer um resgate do conteúdo exposto até o momento. Para isso, propomos uma reflexão a partir das perguntas listadas abaixo. Vamos lá?

- O que foi o malencontro? Quais consequências ele trouxe?
- Reflita acerca da relação entre nazismo e fascismo, tendo por base as análises de Marc Ferro.
- Reconstitua, sucintamente, o contexto no qual a escola indígena nasceu (e chame seus alunos para o debate).
- O que a arqueologia tem revelado sobre as populações indígenas xinguanas?
 - Seria a Amazônia, nativa, verdadeiramente? Floresta intacta ou já ela evidência sinais da presença do homem no seu ambiente, transformando, manejando, etc.? Busque informações na internet sobre a arqueologia da Amazona. E recolha os resultados obtidos respondendo a esta pergunta.
- Qual era a situação jurídica dos indígenas no período da Colônia quando o Brasil era um império e não uma república?
- Qual foi a diferença que o período republicano introduziu na situação jurídica dos indígenas? Se é que introduziu alguma diferença.
- Qual é a situação dos indígenas depois da constituição de 1988?

2.2 Abordagens teórico-pedagógicas da educação indígena

Alguns historiadores afirmam que a descoberta da América, na verdade foi o prolongamento da Reconquista cristã dos reinos muçulmanos, que se haviam desenvolvido na península desde o início do século VIII.

Por isso a conquista, pode ser interpretada também como simbólica, principalmente em função da evangelização dos indígenas. E esta evangelização, e isto é o importante, ocorreu, tendo como pano de fundo a guerra contra o Islã.



Fonte: <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2301/files/2009/03/colonialismo.jpg>

Era necessário educar um corpo para o trabalho escravo já que os portugueses vieram para o novo continente, não com o intuito de plantar e viver da terra, como se diz, mas sim para escravizar e viver desse trabalho escravo. A história ensina que os indígenas foram reconhecidos como humanos com a Bula *Veritas Ipsa* de 1537, produzida pelo Papa Paulo III. Com esta bula os indígenas tornaram-se humanos, e tudo aquilo que diz respeito ao humano passou, então, a ser referido também a eles. Nessa condição, eles foram incorporados ao sistema jurídico português podendo, portanto, sofrer penalidades previstas neste sistema.

Assim, abruptamente, as populações indígenas passam a pertencer a um campo simbólico totalmente estranho aos pressupostos dos seus respectivos campos simbólicos e, por essa razão, elas se tornam presas de relações de poder que as sujeitam a uma nova realidade que se instaura: realidade destinada a introduzir a lógica e a ética cristã na vida espiritual dos indígenas.

Nesse processo, o que mais valeu foi a educação do corpo. O indígena foi batizado e proibido de tudo aquilo que ele fazia antes com o seu corpo. Tentou-se transformar este corpo em um corpo cristão, por meio da imposição de regras e restrições, além de castigos, os quais deixavam marcas sobre a carne pecadora.

No entanto, quando olhamos para os livros didáticos de História do Brasil, ou mesmo de outros países americanos, percebemos, nitidamente o eurocentrismo, ou, então, aquilo que vem sendo chamado de colonialidade do saber. Estes livros, de um modo geral, abordam a ação dos jesuítas na construção de uma educação colonial de uma forma curiosa, posto que mesmo reconhecendo a violência, acabam justifican-

do-a por conta do processo civilizatório em curso naquele momento.

Nos primeiros séculos do processo de colonização, a Companhia de Jesus teve papel emblemático no que se refere à educação e catequização da América Portuguesa, quando os inicianos receberam pleno apoio de D. João IV, determinando que somente eles pudessem estabelecer contato com os indígenas. De fato, os primeiros passos para a formação elementar, nos moldes brasílicos, foram dados pelos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, que mesclavam um aprendizado intelectual básico com a doutrina cristã e a prática agrícola para os indígenas. Uma das estratégias da época, para atrair os nativos, era agir sobre as crianças, através dos meninos órfãos, para assim, chegar até os mais velhos

A filosofia educativa estava inserida na concepção tradicional religiosa típica da Contra-Reforma. O ano de 1599 inaugurava uma nova fase para a educação colonial com a instituição do *RATIO ESTUDIORUM*. Esta fase é caracterizada pela concretização da hegemonia dos jesuítas, enquanto educadores na Colônia, e um novo direcionamento de suas práticas, revestindo o ensino de um caráter elitista. O plano de estudos estabeleceu um aparato de normas que institucionalizou o ensino, criando espaços e regras apropriadas para suas atividades. As ideias pedagógicas tinham como base uma visão essencialista do homem, influenciada pelo tomismo.

Para os missionários, essas ‘pobres almas’, sendo filhos de Deus, desconheciam a ‘verdadeira fé’. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e ser cristianizados. Cristianizar, neste caso, era o mesmo que ensiná-los a viver como civilizados.



Padre Vieira pregando entre os indígenas

Fonte: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/2765>

Para se ter uma ideia do que estamos falando, e para entendermos quem somos hoje, e por que processo passaram os indígenas, e que ainda estão passando, vamos ler um trecho de um texto que se chama “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro”, do sociólogo Santiago Castro-Gómez (1995)

Mas se a constituição define, formalmente, um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artifice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. Mas não é à escola como “instituição de seqüestro” que Beatriz González Stephan dirige suas reflexões, e sim à função disciplinar de certas tecnologias pedagógicas como os manuais de urbanidade, e, em particular, o muito conhecido de Carreño, publicado em 1854. O manual funciona dentro do campo de autoridade aberto pelo livro, com sua tentativa de regulamentar a sujeição dos instintos, o controle sobre os movimentos do corpo, a domesticação de todo tipo de sensibilidade considerada como “bárbara” (GONZÁLEZ STEPHAN, 1995). Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos esses tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser-se “bom cidadão”; para formar parte da *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade. Por isso, o manual de Carreño adverte que “sem a observância destas regras, mais ou menos perfeitas, segundo o grau de *civilização* de cada país [...] não haverá meio de cultivar a sociabilidade, que é o princípio da conservação e do progresso dos povos e da existência de toda sociedade bem ordenada” (GONZÁLEZ STEPHAN, 1995, p. 436).

Os manuais de urbanidade transformam-se na nova bíblia que indicará ao cidadão qual deve ser seu comportamento nas mais diversas situações da vida, pois da obediência fiel a tais normas dependerá seu maior ou menor êxito na *civitas terrena*, no reino material da civilização. A “entrada” no banquete da modernidade demandava o

cumprimento de um receituário normativo que servia para distinguir os membros da nova classe urbana que começava a emergir em toda a América Latina durante a segunda metade do século XIX. Esse “nós” a que faz referência o manual é, assim, o cidadão burguês, o mesmo a quem se dirigem as constituições republicanas; o que sabe como falar, comer, utilizar os talheres, assoar o nariz, tratar os empregados, comportar-se em sociedade. É o sujeito que conhece perfeitamente “o teatro da etiqueta, a rigidez da aparência, a máscara da contenção” (GONZÁLEZ STEPHAN, 1995, p. 439). Nesse sentido, as observações de González Stephan coincidem com as de Max Weber e Norbert Elias, para quem a constituição do sujeito moderno vem de mãos dadas com a exigência do autocontrole e da repressão dos instintos, com o fim de tornar mais visível a diferença social. O “processo da civilização” arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da civitas que intelectuais latino-americanos como Sarmiento vinham identificando como paradigma da modernidade. A “urbanidade” e a “educação cívica” desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie.

Nesse processo taxonômico desempenharam também um papel fundamental as gramáticas da língua. González Stephan menciona em particular a *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, publicada por Andrés Bello em 1847. O projeto de construção da nação requeria a estabilização lingüística para uma adequada implementação das leis e para facilitar, além do mais, as transações comerciais. Existe, pois, uma relação direta entre língua e cidadania, entre as gramáticas e os manuais de urbanidade: em todos estes casos, do que se trata é de criar o *homo economicus*, o sujeito patriarcal encarregado de impulsionar e levar a cabo a modernização da república. Da normatividade da letra, as gramáticas buscam gerar uma cultura do “bem dizer” com o fim de evitar “as práticas viciosas da fala popular” e os barbarismos grosseiros da plebe (GONZÁLEZ STEPHAN, 1996, p. 29). Estamos, pois, frente a uma prática disciplinar na qual se refletem as contradições que terminariam por desgarrar o projeto da modernidade: estabelecer as condições para a “liberdade” e a “ordem” implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças. Para se-

rem civilizados, para formarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção de um *continuum* arbitrariamente constituído pela letra.

Nesse texto, fica bem claro o modo como o autor trata a educação. Ela é constitutiva no processo de fabricação dos corpos, por isso o autor, ao apontar o eurocentrismo, ao mesmo tempo indica a possibilidade de uma epistemologia pós-colonial alternativa ao paradigma eurocêntrico do discurso colonial.

Ousamos afirmar que é possível pensar a escola indígena hoje como tendente a se situar na perspectiva pós-colonial com os professores indígenas procurando inventar modos pedagógicos, estratégias etc. afins aos processos cognitivos existentes nos coletivos indígenas. No entanto, com isso, não queremos dizer que eles estariam fazendo parte desse movimento heterogêneo e global, mas que, de qualquer forma, toda a reflexão indígena hoje – a partir de sujeitos que passaram pela escolarização – fala uma linguagem parecida com as linguagens que provêm do pós-colonial.

Então, como vimos nas páginas anteriores, a educação indígena nasceu de um projeto colonialista que perdurou até recentemente. Somente a partir da metade dos anos 70 que se iniciam, no Brasil, programas para a escola indígena com o objetivo de transformar esta escola.

Para explicar a natureza deste objetivo vamos relatar, aqui, nossa experiência com a escola indígena (1982), que começou quando o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) contratou algumas pessoas para alfabetizar as crianças e os adolescentes krahô. Esta experiência começou após um grave conflito envolvendo os krahô e alguns funcionários da FUNAI que trabalhavam na região. O antropólogo Gilberto Azanha se refere a esse conflito num artigo antigo¹. Diz ele

Em Janeiro de 82 os krahô, da aldeia Galheiro, revoltados com a repressão exercida pela 7ª DR/FUNAI de Goiânia contra o trabalho que antropólogos e indigenistas do CTI realizavam na área (iniciado em 1975), espancaram dois funcionários “paus mandados”, diante de agentes da Polícia Federal, que os acompanhavam em missão especial. Além do mais, todos foram mantidos como reféns até percorre-

rem todos os roçados da aldeia e desmentirem a acusação de que os índios estavam plantando maconha. Este episódio e seu desdobramento imediato representou um marco na história do relacionamento krahô com o órgão tutor e com os brancos de um modo geral (AZANHA, 1983, p. 187).

A própria instituição sugeriu que esses indígenas indicassem o CTI para montar o programa da escola. O CTI foi fundado em 1979 por jovens antropólogos bastante marcados pelos debates político-filosóficos dos anos 70 que decidem, então, entrar na militância indigenista com a expectativa de criar um diálogo com os

¹AZANHA, Gilberto. Autogestão Krahô, Revista Aconteceu, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), 1983.

índigenas que, de alguma forma, viabilizasse uma superação do indigenismo clássico colonialista, evolucionista e civilizatório.

O projeto do CTI chamava-se “O Retorno à abundância”. Possivelmente, uma referência ao ensaio, Idade da Pedra, idade da abundância, do antropólogo americano Marshal Shalins. Neste ensaio, Marshal Sahlins procura demonstrar que as sociedades indígenas conseguiam se manter satisfatoriamente com pouco trabalho, pelo menos quando comparado com a quantidade de horas que um trabalhador tem que gastar nas chamadas sociedades modernas. Assim, retorno a abundância sintetizaria uma proposta de retorno à economia indígena e, conseqüentemente, a um resgate da cultura, uma vez que esta última está ligada, intimamente, à economia.



Foto: Filipe Kometani

“Imagário Infantil”. Criança Krahô brincando com tora.

O antropólogo Gilberto Azanha, que coordenou um projeto de desenvolvimento comunitário Krahô/FUNAI entre 1975 e 77, posteriormente, passou a coordenar o projeto alternativo patrocinado pelo CTI. Num ensaio chamado Autogestão Krahô, ele escreve: “Voltar a ser krahô na abundância, superando a submissão. Esta estratégia dos índios e dos indigenistas que participam de uma experiência de autogestão incomoda à política indigenistas oficial” (AZANHA, 1983, p.187).

Mas, além do CTI, existiam outras ONGs que atuavam nas áreas indígenas com objetivos semelhantes aos do CTI. Podemos falar do CIMI, por exemplo, e também da comissão pro índio de São Paulo e de outros estados. Não podemos esquecer a União das Nações Indígenas (Uni).

A proposta do CTI para a alfabetização indígena sugeria que se ensinasse o alfabeto na língua portuguesa e não na língua nativa. A razão dessa proposta tinha como argumento fundamental a ideia de que a alfabetização na língua nativa destruiria a oralidade original daquela língua. Por outro lado, os indígenas só usavam o alfabeto quando iam para a cidade. E, na cidade, só se fala em português, donde, a proposição de que eles seriam mais bem servidos com o alfabeto na cidade onde a comunicação escrita era frequente e sistemática.

Na Matemática, pensava-se a mesma coisa. Só deveriam ser ensinadas as operações fundamentais para que os indígenas pudessem calcular as suas despesas e os seus ganhos na cidade. A escrita era pensada como língua de contato assim como o português. O alfabeto era tratado como um sistema periférico, importante, mas só funcionando na fronteira dos dois mundos constitutivos da vida indígena: a cidade e a aldeia. O retorno à abundância implicava uma recusa da cidade e de todas as implicações que a cidade articula para os seus habitantes, ou seja, a recusa do mundo do homem branco, do capitalismo, e de tudo aquilo que representava ou representou o colonialismo secular.

Esta concepção de alfabetização tomou forma, foi aplicada e, possivelmente, ainda hoje é aplicada em vários grupos indígenas em todo o território brasileiro.

Poderíamos rastrear a genealogia dessa proposta, mas dada a natureza deste texto, preferimos somente apontar as procedências dessa concepção. De um lado, ela está vinculada às concepções políticas de esquerda que predominavam na época, já que não podemos esquecer que, em 1982, vivíamos sob o teto de uma ditadura militar. O objetivo do projeto era levar os indígenas a questionar a posição da FUNAI e buscar autonomia política maior.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de algumas contribuições da Antro-

pologia, principalmente, dos teóricos Jack Goody⁴ e Eric Havelock⁵ que escreveram um livro sobre o processo alfabetizador na África e concluíram que o alfabeto afetava profundamente a vida das culturas africanas.

Mas não podemos dizer a mesma coisa, por exemplo, de outras instituições que também atuavam na área. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) sempre levou um projeto de escola/a alfabetização para dentro das aldeias e sempre fez questão de alfabetizar na língua nativa. Também justificava esta posição por intermédio de argumentos políticos tais como: a necessária autonomia e o necessário acesso ao mundo das informações. É importante os índios saberem das coisas dos brancos. O que diz a constituição sobre o território indígena? Se sabe ler, fica sabendo. Se não sabe ler, não fica sabendo. Assim, esta posição é visivelmente relacionada com o acesso a um saber e não somente um acesso à cidade onde o alfabeto é necessário para se entender o complexo funcionamento cotidiano de uma cidade.

Houve diálogos com o método de Paulo Freire, assim podemos dizer que, em certo sentido, o projeto alfabetizador pode ser encaixado dentro da filosofia freireana que prega a educação para a liberdade. Aqui, no caso, a liberdade foi traduzida por autonomia, abundância.

Essas ONGs, seguindo os impulsos políticos daquela época introduziram-se na vida indígena com a intenção de modificar completamente a escola tradicional e a visão que os indígenas tinham do Estado e da sociedade dos brancos. Se antes com a Igreja, com o Estado e com as frentes de expansão eles foram instruídos a crer que os seus futuros estavam em seguir o caminho dos brancos, agora, ao contrário, com essas ONGs, o caminho é o inverso. O trabalho todo era reconduzi-los ao modo tradicional de viver, ao modo tradicional de produzir. Assim, podemos ler em uma cartilha produzida pelo CIMI sobre a história do Brasil, o seguinte

Desde 1973 Eunice e Luiz residem na aldeia Tapirapé (MT) como professores na escola, tendo alfabetizado os Tapirapé primeiro na língua Tapirapé e, em seguida, em português. Depois dessa alfabetização, surgiu a necessidade urgente de se ter material acessível para leitura, mas que fosse um material de acordo com o contexto de luta pela terra, vivido pelos Tapirapé e por todos os povos indígenas do Brasil. À medida que o trabalho avançava, viram que o uso desse material poderia ser ampliado para outros povos indígenas. Com isso, surgiram várias dificuldades:

- a escolha da linguagem, considerando os diversos estágios de

aprendizagem do português em que se encontram os vários povos indígenas;

- a referência aos costumes indígenas – não se conseguiu evitar como padrão referencial a língua e a cultura Tupi, às quais pertencem o Tapirapé;

- a grande dificuldade de expressar numa linguagem simples toda uma problemática sócio-política;

- expressões “o branco”, “o índio” levam a ambiguidades quando usadas generalizadamente. Essa dificuldade foi apenas parcialmente contornada em relação ao branco, usando-se qualificativos e procurando-se explicar a pirâmide social existente no nosso sistema. Quanto ao índio, era impossível entrar na especificidade de cada povo, a não ser em alguns exemplos concretos (CIMI, 1986, p. 7.).

Nesse pequeno texto, pode-se observar alguns aspectos muito importantes que aconteciam na prática alfabetizadora. Ao contrário dos tradicionais professores da FUNAI, que não viviam nas aldeias ou, quando viviam, viviam nas proximidades das aldeias em casas construídas pela própria FUNAI, os professores das ONGs, de um modo geral, procuravam se engajar na vida cotidiana das comunidades indígenas e, em muitos casos, recusavam-se a dar aulas nas escolas de alvenaria construídas pelas FUNAI, justamente para mostrar aos índios a possibilidade de outra escola, uma verdadeira escola indígena.

Em nossa experiência, em 1982, nas aldeias krahô, as escolas eram construídas pelos próprios indígenas, seguindo o padrão de suas construções tradicionais. E os professores viviam nas casas dos indígenas, mesmo existindo, na área, casas construídas pela FUNAI. Com isso, pretendíamos aprender, também, pois o que víamos com os funcionários da FUNAI era o total des-caso pela cultura indígena. Para eles, os índios eram ignorantes, na medida em que não conheciam a cultura do homem branco. Para essa gente os índios não tinham cultura. Ora, pretendíamos justamente o contrário, trabalhar com a cultura indígena, transformá-la, claro, em parte, em textos para que pudéssemos trabalhar na escola



Fonte: <http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2007/11/05/governo-do-estado-acre-discute-qualificacao-indigena/>

e, ao mesmo tempo, mostrar para os indígenas que estávamos ali para respeitar seus valores e não o contrário.

O período que vai de meados da década de 70 até o final de 80, a escola indígena, tal como imaginada por grupos militantes, foi aguerrida; tratava-se de lidar com um amontoado de absurdos, inculcados nas cabeças indígenas pelos velhos sistemas da educação indigenista. Lutar contra o colonialismo cultural; lutar contra o processo pedagógico de inculcação de valores de uma civilização particular, mas que aspira a uma universalidade delirante, uma vez que ela só é local.

Mas esta escola não tratava somente de passar o alfabeto e a Matemática. Também ela ensinava os jovens indígenas a dirigir os carros, a lidar com a enfermagem e, em alguns casos, ela se infiltrava na vida doméstica das mulheres indígenas e ali ensinava-as a fazer sabão de cinzas ou a costurar. A filosofia geral era a autonomia e, fundamentalmente, a autonomia cultural. Poderíamos ampliar a genealogia deste relato e indicar a presença de toda uma constelação cultural envolvendo indígenas e militantes indigenistas. Mas isto deve ser uma tarefa dos micro-historiadores, dos arqueólogos do saber, ou então, mesmo dos genealogistas dos processos culturais, envolvendo o “encontro” ou, então, “o malencontro” entre indígenas e brancos.

De um modo geral, esses professores participavam da vida política das aldeias: participavam nos pátios e, muitas vezes, participavam de decisões. Uma das coisas que estes agentes das ONGs faziam era organizar reuniões periódicas entre as aldeias para discutir projetos e encaminhamentos práticos, mas subitamente, tudo mudou, com a nova república tudo mudou.

Com a nova república, a dimensão política contestadora da ação das ONGs desaparece para dar lugar a uma ação institucional, claramente vinculada à ação do Estado. As organizações não governamentais passam a ser governamentais apesar de não mudarem de nome e, a partir daí, como no caso da FUNAI, elas passam, praticamente, a comandar a política educacional desta instituição.

Com esta observação, não estamos querendo fazer nenhuma crítica, mas, ao contrário, descrever um processo do qual fizemos parte e, hoje, pensamos desta forma sobre este mesmo processo. Hoje, quando olhamos para trás, vemos que estas ações, por mais bem intencionadas que foram, seguiam uma pauta eurocêntrica, cujo modelo pode-se reportar ao jesuitismo, originário de todas as ações pedagógicas encaminhadas nas direções dos indígenas.

Mas como sabemos que trabalhar no campo do social é trabalhar com paradoxos, reconhecemos que, mesmo quando somos céticos com as ações das ONGs, por

outro lado, podemos dizer, e isto por experiência própria, que elas funcionaram e muito bem, no sentido da construção de um espaço dialógico⁶ que permitiu, ainda permite e continuará permitindo um bom encontro com potencialidades criativas inimagináveis.

Foi desse processo que nasceram os monitores indígenas. Quando dizíamos que também formávamos motoristas, é importante frisar, que também formávamos professores, monitores, pois a proposta era transferir tais funções para eles para que pudessem recuperar a autonomia na gestão das suas próprias vidas.

Hoje, salvo exceções, e elas existem, boa parte dos alfabetizadores em áreas indígenas são indígenas. Sobre esta história vamos passar um fragmento de um texto que se chama *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil*: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, de Marcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo:

Nesse sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a escola bilíngüe do S.I.L.⁷ é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor- bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi inventado para ajudar os missionários/ professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa de tradução da Bíblia, objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os capitães de aldeia, estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

Como vimos, o monitor não é bem visto por muitas organizações indígenas assim como a expressão bilíngüe. Como dizem, no Acre existem indígenas que falam várias línguas indígenas, além do Português e do Espanhol. É nesse sentido que eles criticam o bilinguismo. De qualquer forma, a alfabetização bilíngüe predominou e hoje ela funciona plenamente.

O segundo aspecto que queremos salientar é que, caso se ensine o alfabeto, é necessário, depois, fornecer material para que este alfabeto funcione. E isto podemos observar nesse texto, quando ele diz da necessidade de se obter material para leitura. Partia-se do pressuposto de que a situação indígena exigia informações e estas informações só eram obtidas na imprensa ou em outro material indígena. Também era necessário gerar informações sobre as situações locais para que outras comunidades pudessem saber. Enfim, essa demanda de informações tornou-se importante para o

empreendimento alfabetizador que passou a fazer parte de todos os projetos ligados às comunidades indígenas.

No final dos anos 80 e começo dos anos 90, consolidou-se uma reflexão antropológica sobre a educação indígena. Por certo, existiram muitos pontos de origem, mas escolhemos, aqui, o trabalho coordenado pela antropóloga Aracy, justamente porque foi ela, quem sabe, a primeira acadêmica a dar significativa importância para a educação indígena. Nesse contexto, vamos nos referir ao livro *O mundo indígena no Brasil* como um livro básico para quem quiser pensar as possibilidades de uma etnografia militante no âmbito do Ensino Médio. Isto é, transmitir informações etnográficas sobre as populações indígenas que vivem no Brasil.

Na resenha do livro organizado por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawak Leal Ferreira, *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, a autora Luciane Ouriques Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, resumiu o conteúdo do livro de uma forma bastante satisfatória, por isso, vamos, praticamente, transcrever, aqui, essa resenha porque ela expressa os principais itens abordados por quem tem se interessado por Educação Indígena no Brasil. Mas, para não abusar tanto do transplante, fizemos alguns pequenos cortes que pareceram desnecessários reproduzir.

O livro *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, organizado por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawak Leal Ferreira, constitui-se numa coletânea de artigos etnográficos, elaborados por vários autores, que trazem experiências de escolarização vivenciada por diferentes grupos indígenas do Brasil, ao mesmo tempo que colocam em discussão os diferentes aspectos implicados neste processo, a partir do ponto de vista antropológico, histórico e também lingüístico.

Partindo do diálogo interétnico e intercultural estabelecido entre índios e não-índios, este livro pretende ser uma contribuição na busca de uma educação sensível à diversidade sociocultural e às questões de alteridade. Aqui a escola apresenta-se como um espaço, tanto de “confrontos interétnicos”, quanto de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade”. Trata-se de uma discussão atual sobre o processo de escolarização dos/entre os povos indígenas, que parte de um diálogo interdisciplinar e inter-institucional, levando a avanços no que diz respeito à conquista do emergente movimento indígena brasileiro, por uma educação diferenciada que visa a auto-

nomia política e econômica desses povos frente à sociedade nacional. Ao mesmo tempo, aponta os impasses enfrentados por este projeto, na contradição entre os direitos garantidos legal e institucionalmente que culmina na Constituição de 1988 e as realidades relacionais das escolas nas aldeias indígenas, bem como as dificuldades da implantação do projeto de educação diferenciada diante da ação homogeneizadora do Estado.

O livro está organizado em quatro partes: a) educação, Antropologia e diversidade; b) história, conhecimento e estética; c) projetos de autonomia e educação indígena; e d) questões de lingüística indígena. Na primeira parte que se refere à educação, à Antropologia e à diversidade, é levantada a discussão sobre possibilidades de analisar a questão da educação indígena a partir da teoria antropológica. Aí também são retomadas as formas com que a diversidade sociocultural e a autonomia indígena foram abordadas, em diferentes momentos históricos, pelas políticas voltadas para educação dos povos indígenas no Brasil.

No primeiro capítulo, de Aracy Lopes da Silva, é analisado o tema da escolarização intercultural bilíngüe dos índios à luz das teorias antropológicas contemporâneas da etnologia sul-americana.

Já o segundo é elaborado por Antonella Maria Imperatriz Tassinari, a partir da sua experiência com o grupo indígena Karipuna, Amapá. A autora propõe que a escola indígena seja considerada teoricamente como “fronteira”, por constituir-se num espaço que possibilita tanto o trânsito, a articulação e a troca de conhecimentos, como também o confronto e a redefinição das identidades dos agentes e grupos sociais envolvidos nesse processo – índios e não-índios – constituindo-se assim, num lugar de emergência e construção de diferenças étnicas.

No terceiro capítulo, Mariana Kawal Leal Ferreira procura traçar um perfil da educação formal em áreas indígenas no Brasil, demonstrando que o objetivo do Estado brasileiro de integrar os índios à sociedade nacional é incompatível com os ideais de autodeterminação dos povos indígenas. Para tanto, a autora divide a história da educação escolar entre povos indígenas em quatro fases: a) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil colônia; b)

a integração dos índios à comunhão nacional, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a Fundação Nacional do Índio (Funai), Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas; c) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não-governamentais aos encontros de educação para índios; d) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

O último capítulo, de Gersem Luciano dos Santos, narra a experiência desenvolvida em São Gabriel da Cachoeira (AM), avaliando as possibilidades e desafios enfrentados por essa administração durante o processo de criação de uma política pública municipal de educação escolar indígena,

Apesar da segunda parte – História, conhecimento e estética – conter dois textos que privilegiam a história da escola em universos indígenas específicos, todos os artigos reconstituem, mesmo que resumidamente, o processo histórico pelo qual a escola foi introduzida/incorporada no cotidiano das populações indígenas. O pressuposto é que, para compreendermos a situação atual da escola indígena e os seus desdobramento, faz-se necessário o conhecimento de tais processos.

O primeiro artigo da segunda parte, de Marta Rosa Amoroso, aborda o caráter de ação catequética da educação desenvolvida pela Ordem Menor dos Padres Capuchinhos, durante o século XIX, nos aldeamentos Kaingang do Paraná, que teve como objetivo transformar a população indígena em trabalhadores nacionais, contribuindo assim, para a construção da nação brasileira.

No segundo capítulo, Antonella Maria Imperatriz Tassinari reconstitui a história escolar dos povos indígenas do Uaçá, visando ilustrar como a escola e as ideologias veiculadas pela mesma são apropriadas pelos grupos indígenas, constituindo-se em um elemento importante na construção de sua identidade étnica.

Os dois últimos artigos, de Lux Vidal, discutem, por um lado, como a estética dos povos indígenas do Oiapoque é expressiva da concepção e dos conhecimentos desses povos sobre o mundo, inclusive refletindo a sua identidade étnica de “índios misturados”; por

outro, pontua a relação existente entre a estética Xikrin e os processos cognitivos e simbólicos através do mapeamento socioambiental das cores e as suas representações em uma comunidade Kayapó, Pará.

Na terceira parte – Projetos de autonomia e educação indígena – são descritos processos educativos que acontecem em contextos multiétnicos e que transcendem o aspecto formal da educação escolar indígena, na medida em que esses processos estão articulados a dimensões mais amplas da experiência dos povos indígenas aqui referenciados. No primeiro artigo, Isabele Vidal Giannini reflete sobre a dimensão educativa do processo de construção do projeto comunitário de manejo socioambiental da área indígena Xikrin do Cateté, já que possibilita aos indígenas a vivência de novas formas de exploração e gestão de propostas, colocando-os em contato com as várias dimensões implicadas na implementação de um projeto de desenvolvimento, somados a necessidade de dar conta da “rede de relações” e da diversidade de fronteiras existentes entre o grupo indígena e os diversos agentes não-índios com os quais os mesmos interagem.

O segundo capítulo, de Cássio Noronha Inglez de Souza, aborda o significado e a importância da educação escolar para os Kayapó-Gorotire, avaliando como esta experiência se articula ao contexto de aprendizagem intercultural mais amplo, bem como busca analisar o papel que a escola (como uma instituição incorporada e ressemantizada pelo grupo indígena e por isso uma instituição indígena), desempenha nas relações que esse grupo indígena mantém com os agentes da sociedade nacional. Nesse sentido, o processo de aprendizagem presente nas interações interétnicas ao longo de uma trajetória histórica, constitui-se em um contexto relacional multifacetado, polifônico e dinâmico.

O terceiro artigo, elaborado por Iara Ferraz, relata a experiência de criação do projeto “Escola Nova”, idealizado pelos Parkatêjê do Posto Indígena de Mãe Maria, do Pará, como alternativa à escola construída pela Funai e possível caminho para a autonomia econômica e política do grupo, em que a escolha cultural de preservação e reelaboração do conhecimento indígena pode ser orientada para mediar as tensões internas geracionais, desencadeadas pelo contato interétnico.

O primeiro capítulo da quarta parte – “Questões de lingüística indígena” –, de Maria Elisa Laderia, propõe uma reflexão sobre o uso e o lugar da escrita entre um povo ágrafo, os Timbira do Tocantins e Maranhão, possuidores de uma cultura oral. A autora aponta, por um lado, para a existência de noções e valores culturais que orientam o uso dos textos escritos entre os Timbira; e por outro, evidencia as influências da oralidade, ou seja, das normas lingüísticas da fala, na construção destes mesmos textos escritos.

Os dois capítulos finais – o primeiro de Maria Amélia Reis da Silva e André Pablo Salanova e o segundo de Eliane Camargo e Célia Nhii –, abordam a questão da construção de ortografias para línguas orais entre os Megêngôkre, Minas Gerais e Sul do Pará; e entre os Caxinauá. Levantam também, a discussão sobre o papel da assessoria lingüística na construção de uma escola diferenciada para grupos indígenas.

© 2009 Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - IFCH-UFRGS

O que vimos, nessa resenha, foi o mapeamento das concepções que se tem da educação escolar indígena, aqui, no Brasil.

Pare e reflita...

Vamos dar continuidade as nossas reflexões?

- Qual a importância da educação do corpo indígena tendo em vista a nova realidade que se instaurou?
- Tente fazer uma breve descrição do que seria a violência epistêmica com base na análise do sociólogo Santiago Castro Gómez.
- Qual a relação entre língua e cidadania?
- O que significa o retorno à abundância?

2.3 Concepções didático-pedagógicas da educação indígena

Distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios das conceitualizações sobre Educação Indígena. Foi estabelecida por Bartomeu Meliã, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980. Em linhas gerais, a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira, Educação Indígena, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, Educação para o índio estaria inevitavelmente orientada “por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver” (SILVA, 1980, p.16). Colocada dessa forma, eu diria que a discussão segue por um beco de duas saídas: Educação Indígena é algo a ser conquistado e Educação para o índio é algo a ser evitado. Eu sugeriria não arriscarmos nenhuma dessas saídas. Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, cairemos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena. O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é, sim, uma Educação para o Índio, pois todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena – reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista (KAHN, 1994, p. 137).

O antropólogo italiano, Massimo Canevacci, criou o termo etnodidática. Quem sabe esta palavra, um dia, possa ser discutida na Educação Superior, num curso para professores sobre Didática.

Mas etnodidática trata também da Didática indígena, uma questão pouco estudada pelos pedagogos, mas que é de fundamental importância para se saber como

funciona o aparelho pedagógico indígena.

A escola indígena procurou se adaptar à vida indígena, mas isto nunca foi possível plenamente; no entanto, mesmo assim, pensamos nós, ela lançou as bases para um diálogo importante, uma vez que deste diálogo poderá nascer um novo perfil daquilo que chamamos de sociedade brasileira.

Foi dessa escola que nasceu a consciência de uma problemática que está acontecendo no Brasil como a das transformações socioculturais por que passou o país nos últimos, digamos, 30 anos. De um projeto alfabetizador, missionário nasceu, nas escolas indígenas, um ímpeto para se conhecer todas as formas que a sociedade, dita civilizada, usa para registrar os eventos do mundo. Assim, os indígenas passaram a aprender a usar a máquina fotográfica, depois o vídeo, passaram a trabalhar nas ilhas de edição e a editar e, finalmente, passaram a ganhar prêmios por conta dos vídeos e DVDs que passaram a produzir.

A chamada revolução tecnológica nas comunicações afetou a área de alfabetização; o alfabeto levou séculos para chegar às aldeias, porém, agora, os aparelhos eletrônicos e, mais recentemente, o celular levou somente décadas.

Então, hoje a escola indígena espelha essas transformações tecnoculturais, incorporando, aos seus processos cognitivos e interpretativos, os equipamentos tecnológicos próprios para o registro da vida social deles.



3 - Instrumentalizando o Tema

3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação indígena

A escola indígena é uma realidade em processo. Se consultarmos a internet, vamos encontrar uma quantidade incalculável de material sobre a educação indígena ou a escola indígena. Apesar de adaptações, a escola indígena segue uma estrutura curricular semelhante à escola normal, sem contar que, atualmente, muitos jovens indígenas vão estudar nas pequenas cidades próximas das aldeias. Pudemos observar, recentemente, nos krahô, essa circulação pelas escolas das cidades próximas.

Estes jovens krahô deixaram de usar os seus grandes brincos porque o uso destes brincos era motivo de jacota por parte dos estudantes não índios; também, deixa-

ram de usar o corte tradicional de cabelo pelos mesmos motivos. Assim, apesar de eles terem o direito de continuar vivendo dentro de suas , a realidade acaba por se impor, fazendo estes jovens abandonarem o vestuário e o visual para continuarem estudando.

O que se observa, no presente momento, é o embate cultural entre muitas culturas. As propostas curriculares têm vindo dos indígenas e cabe somente a eles definir as linhas de trabalho. Por isso estamos afirmando que os professores indígenas têm, hoje, um papel complexo e um trabalho monumental, pois cabe a eles desenhar o curriculum daqui pra frente.

Por isso, este curso tem que ter por conteúdo a noção central do diálogo; o que nós outros podemos fazer é dialogar com eles e, na medida do possível, relatar as nossas experiências pedagógicas com os nossos jovens.

Temos que pensar em termos de *curriculums* múltiplos, complementares e concorrentes. A educação indígena tem que ser pensada em termos de um sistema aberto, por isso, o *curriculum* tem que ser pensado como um curso, como o curso de um rio que corre para o mar.

Mas, pensando em termos de como pode ser um curso de formação de professores da rede pública, e o que é que eles devem saber para pensar a escola indígena e, assim, dialogar com os professores indígenas, sugerimos o programa a seguir.

CONCEITOS E PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA INDÍGENA

Ementa

Os diferentes conceitos de educação indígena. O processo educativo nas sociedades indígenas: produção e circulação de saberes tradicionais. A história, o Estado, a escrita. A escola e as propostas educativas de integração. Os jesuítas. A República. O momento atual. Sócio-diversidade e educação multi-lingue. O pluriculturalismo e a escola específica e diferenciada.

Objetivos

Analisar, numa perspectiva histórica, a inserção dos índios no sistema nacional de educação, com a introdução da escola e da escrita. Discutir o conceito de diferença como eixo central da educação, ba-

seada na sociodiversidade e no diálogo.

Conteúdo programático

I. Educação indígena intratribal: um enfoque etnohistórico

1. Culturas e Etnias Indígenas: identidade, pluralismo cultural e relações interétnicas.

2. As línguas indígenas e sua distribuição em território brasileiro - o mapa etnolinguístico.

3. As etnociências: acumulação e transmissão de conhecimentos. -A tradição oral e o processo educativo em sociedades ágrafas.

II. Educação escolar indígena: um enfoque histórico

1. As políticas indigenistas no período colonial: a educação missionária, a catequese e as aldeias de repartição.

2. A formação do Estado brasileiro e a educação "nacional". O sistema escolar e a "integração" das populações indígenas.

3. A escola e a introdução da escrita: a alfabetização, as cartilhas e o currículo único.

4. O uso da língua portuguesa nas escolas para índios. A situação das línguas e culturas indígenas.

III. Educação intercultural e bilingue: um enfoque teórico

1. O conceito de sócio-diversidade: interculturalidade, educação e construção do conhecimento.

2. A escola indígena específica e diferenciada. Língua materna e bilinguismo: fundamentos técnico-pedagógicos.

3. A organização da escola diferenciada e seus objetivos: o currículo, o material didático e a formação do professor indígena.

4. Etapas de um programa de educação indígena. As escolas das florestas: as experiências na Amazônia.

5. As diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.



4 - Saiba Mais...

4.1 Indicações de filmes

A MISSÃO (Drama Histórico, 121 mim, direção: Roland Joffé, 1986). Composto de astros do porte de Robert De Niro, Jeremy Irons e Liam Neeson. A Missão retrata a guerra estabelecida por portugueses e espanhóis contra jesuítas idealistas que catequizavam os índios dos Sete Povos das Missões, na América do Sul, no século XVIII. De Niro faz um violento mercador de escravos indígena que, arrependido pelo assassinato de seu irmão, realiza uma autopenitência e acaba se convertendo em missionário jesuíta. Ele ajuda o líder dos catequizadores. Gabriel (Jeremy Irons) a criar um novo mundo em Sete Povos das Missões, mas os portugueses e espanhóis têm outros planos para aquele lugar. Quando Gabriel se recusa a deixar o que construiu, o exército é mandado para tirá-los de lá à força. Um filme empolgante vencedor da Palma de Ouro em Cannes e que se notabiliza também pela trilha sonora épica de Ennio Morricone.

PEQUENO GRANDE HOMEM (Aventura, 139 mim, direção: Arthur Penn, 1970). Homem centenário narra sua vida, desde que foi capturado e criado pelos índios, até se casar com uma índia e vê-la ser morta pelo general Custer. Depois, torna-se batedor dele na batalha de Little Big Horn.

O ÚLTIMO SELVAGEM (Faroeste, 90 mim, direção: Harry Cook, 1992). O que acontece quando o último remanescente de uma tribo americana indígena é obrigado a encarar o século 20? Na linha de Dança com Lobos, este filme mostra a contrastante relação entre o último selvagem vivo da tribo yahi e um antropólogo da Califórnia. Emocionantes lições de vida extraídas de um doloroso relato que registra a extinção de toda uma raça.

DANÇA COM LOBOS. (Épico, 180 mim, direção: Kevin Costner, 1990). Kevin Costner virou um astro da noite para o dia com esse épico majestoso vencedor de sete estatuetas da Academia de Artes de Hollywood. Ele vive John Dunbar, um tenente da União, condecorado por bravura durante a Guerra de Secessão, mandado para um forte isolado na fronteira selvagem do Sioux. Dunbar enfrenta uma série de

perigos e trava contatos com uma tribo indígena que, inicialmente, parece hostilizá-lo. Acompanhado de seu cavalo Cisco e de um lobo com quem faz amizade, passa a ser chamado “Dança com Lobos” pelos peles-vermelhas. A convivência com os nativos faz com que o oficial ganhe respeito na tribo, principalmente depois de uma empolgante caçada de búfalos. Mas logo a cavalaria aponta no horizonte e Dunbar precisa enfrentar o maior dilema de sua vida.

O AMENDOIM DA CUTIA. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 51 mim, 2005). O cotidiano da aldeia Panará, na colheita do amendoim apresentado por um jovem professor, uma mulher pagé e o chefe da aldeia numa mescla de tradição e modernidade.

DEPOIS DO OVO, A GUERRA. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 15 mim, 2008). As crianças Panará apresentam seu universo em dia de brincadeiras na aldeia. O tempo da guerra acabou. Mas ainda continua vivo no imaginário das crianças.

NOVOS TEMPOS. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 52 mim, 2006). Dia a dia na aldeia Huni Kui de São Joaquim, no estado do Acre. Augustinho, Pajé e patriarca da aldeia, sua mulher e seu sogro relembram os cativeiros nos seringais e festejam os novos tempos. Agora, com as terras demarcadas eles podem ensinar suas tradições.

OS CANTOS DO CIPÓ. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 25 mim, 2006). Uma conversa sobre cipó (aiuaasca) “miração” e cantos. A partir de uma pesquisa do professor Isaias Sales Ibã sobre os cantos dos povos Huni Kui, os índios resolvem reunir os mais velhos para gravar um CD e publicar um livro.

CHEIRO DE PEQUI. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 36 mim, 2006). Ligando o passado ao presente, os realizadores KuiKuro contam uma história de perigos e prazeres, de sexo e traição, onde homens e mulheres, beija-flores e jacarés constroem um mundo comum.

O DIA EM QUE A LUA MENSTRUOU. (Cineastas Indígenas, Vídeo nas Aldeias, 28 mim, 2004). Durante uma oficina de vídeo na aldeia Kuikuro, no alto Xingu, ocorre um eclipse. De repente, tudo muda. Os animais se transformam. O sangue pinga do céu como chuva. É preciso cantar e dançar.

TERRA VERMELHA. (Título original “La terra degli uomini Rossi”, drama, 108 mim, direção: Marco Bechis, 2008). Um grupo de índios Guarani-Kaiowá vive em uma fazenda trabalhando em condições de escravidão e ganham alguns trocados para posarem de atração turística. Eles decidem reivindicar a devolução das terras de seus ancestrais e começa um grande conflito com os fazendeiros.

APOCALYPTO. (Ação, 137 mim, direção: Mel Gibson, 2006). Durante o declínio do Império Maia, pouco antes da colonização europeia na América Central, um pequeno grupo que vive na floresta tropical é dizimado e capturado. Jaguar Paw (Rudy Youngblood) é um dos capturados que tenta, a todo custo, defender sua família dos violentos ataques.

4.2 Indicações de sites

Site indígena cujos membros são de etnias da região nordeste do Brasil:

<http://www.indiosonline.com.br>

Site educativo com apresentação de sinopses de filmes e documentários interessantes produzidos por cineastas indígenas:

<http://www.videonasaldeias.org.br>

4.3 Indicações de textos complementares

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

COMISSÃO pro-índio. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

COMITÊ de educação escolar indígena. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

D'ANGELIS, W. & VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.

EMIRI, L.; MONSERRAT, R. **A conquista da escrita**: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

GRUPIONI, L. D. B. Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. **Em Aberto**. MEC. Brasília, v. 14, n. 63, jul-set. 1994.

HERNÁNDEZ, I. **Educação e sociedade indígena**: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1981.

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação escolar indígena. Paineis nº 63, **Em Aberto**. Brasília, 1995.

KINDELL, G. E.; JONES, J. W. **Educação indígena**: metodologia e programação. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1978.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. Brasília, DF.: Editora de Brasília, 1972.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MONTE, N. L. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MUNDURUKU, F. C. **Livro de leitura Munduruku**. Brasília: FUNAI, 1992.

NIMUENDAJÚ, C. **Mapa etno-histórico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

OLIVEIRA G. F. **Projeto de ação educativa guarani de Bracuí**. Depext/SR-3. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. (mimeo)

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1979.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, S. C. dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa de implantação de escolas indígenas de Minas Gerais**: SEE-MG/Convênio com a UFMG. Belo Horizonte. s/d.

SEKI, L. (Org): **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B.(Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.



Referências

ARENDDT, H. **Les origines du totalirisme, l'impérialisme**, Paris: Fayard, 1997.

AZANHA, G. Autogestão Krahô, **Revista Aconteceu**, São Paulo: Centro Ecu-
mênico de Documentação e Informação (CEDI), 1983.

AZANHA, G. VALADÃO, M. V. **Senhores destas terras**. Os povos indígenas
no Brasil: da colônia aos nossos dias. São Paulo: Atual, 1991.

AZEVEDO, M.; SILVA, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil:
o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA
& GRUPIONI. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,
1995.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da
invenção do outro. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais.
Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 1995.

CIMI: **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia
de suas escolas. Brasília: Setor de Documentação, 1992.

CANEVACCI, M. Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrô-
poles. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERRO, M. **O livro negro do colonialismo**. São Paulo: Companhia das Letras,
2004.

HECKENBERGER, M. J. **As cidades perdidas da Amazônia**. Scientific Ame-
rican - Brasil, ano 8, Nov/2009.

KAHN, M. Educação Indígena versus educação para índios. **Em Aberto**, Brasília,

lia, ano 14, nº63, jul/set, 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/954/859>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

LAFER, C. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SAHLINS, M. **Age de pierre, age d'abondance**. Paris: Gallimard, 1976.

SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAUSSIG, M. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

¹ Malencontro: acidente trágico, desventura inaugural cujos efeitos não cessam de ampliar-se, a tal ponto que é abolida a memória do antes, a tal ponto que o amor da servidão substitui-se ao desejo de liberdade. O que diz La Boétie? Mais do que qualquer outro clarividente, afirma antes que esta passagem da liberdade à servidão deu-se sem necessidade, afirma-a acidental (CLASTRES, 1982, p.113).

² ARENDT, Hannah. *Les origines du totalirisme, l'impérialisme*, Paris: Fayard, 1997.

³ SAHLINS, Marshal. *Age de pierre, age d'abondance*. Paris: Gallimard, 1976.

⁴ Goody é um antropólogo interessado nos efeitos sociais da escrita, não necessariamente escrita fonética, e trabalha comparando as sociedades da Mesopotâmia Antiga, com as contemporâneas, ou imediatamente posteriores à invenção da escrita, com as sociedades orais africanas do século passado.

⁵ Havelock é um teórico da literatura que se ocupa dos efeitos da escrita fonética na Grécia Antiga. Note-se assim uma diferença em relação a Goody: este trabalha com escritas não fonéticas, aquele

com alfabéticas. A introdução da escrita alfabética, dada sua eficácia e facilidade de ensino, permitiu, para Havelock, o letramento da sociedade grega, que passa de um modo de transmissão cultural oral, marcado pela poesia, para outro baseado na escrita, que vai tornar possível, entre outras coisas, a filosofia ocidental.

⁶ A política, entretanto, como aponta Hannah Arendt se insere num outro contexto e o seu campo é o do pensamento no plural. Na interpretação de Hannah Arendt, Kant, na *Crítica do Juízo*, salienta uma maneira de pensar no plural que consiste em ser capaz de pensar no lugar e na posição dos outros, em vez de estar de acordo consigo mesmo. É o que Kant chama de mentalidade alargada. (LAFER, 1979, p.18).

⁷ A *SIL International* (anteriormente conhecida como *Summer Institute of Linguistics*, por vezes denominada em português de *Sociedade Internacional de Linguística* é uma organização de inspiração cristã, sem fins lucrativos, cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia. Fornece recursos para estudos linguísticos através de Ethnologue.com.

UNIDADE 4

Sujeitos e Saberes da Educação Quilombola

Dagoberto José Fonseca

Dagoberto José Fonseca



1 - Primeiras Palavras

Esta unidade tem por objetivo apresentar os sujeitos e os saberes que constituem a educação existente nas comunidades quilombolas do Brasil, e em particular do Estado de São Paulo. Além disso, estabelecer o que são quilombos, a origem do termo e a história política e cultural dessas populações no país, desde o período colonial, tendo em vista e traçarmos um continuum de tempo que possibilite o entendimento da realidade desses grupos e comunidades em diversos pontos do país no século XXI, inclusive contemplando o ponto de vista da educação e a abordagem que deve ser feita pelos profissionais da educação a respeito desses grupos e comunidades.

Nesta unidade, teremos a oportunidade não só de refletir, problematizar e concretizar alguns aspectos que norteiam a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, como também a capacidade crítica para ampliar, mas também ter a capacidade crítica para ampliar nossa perspectiva sobre o processo educacional que está e esteve presente nessas comunidades, portanto poderemos analisar a relação entre educação formal, sendo responsável os agentes públicos do Estado e das diferentes esferas de Governo (Federal, Estadual e Municipal), e a educação não formal, produzida e realizada, diuturnamente, pela população quilombola.



2 - Problematizando o Tema

As comunidades quilombolas do país têm recebido, nos últimos anos do século XX e neste início de século XXI, fundamentalmente um conjunto de investimentos sociais e políticos dos entes federativos (Prefeituras, Governos Estaduais e Governo Federal) e apoio de diversas organizações da sociedade civil, sejam aquelas vinculadas ao movimento negro, ao meio ambiente sustentável e contra as barragens hidrelétricas propostas pelo Grupo Votorantin (Companhia Brasileira do Alumínio) no Vale do Ribeira.



Fonte: <http://www.socioambiental.org/inst/camp/Ribeira/map1.html>

Veja mapa que simula a inundação que provocaria no Vale do Ribeira, se fossem construídas as barragens propostas pela Companhia Brasileira do Alumínio do Grupo Votorantim. Essa inundação, segundo estudiosos, provocaria diversos problemas ambientais, como a morte de inúmeros animais e flora, além da destruição de cavernas milenares e da remoção, por completo, das comunidades quilombolas das suas terras ancestrais. Verifique no site do Instituto Sócio-ambiental (endereço acima) simulação animada.

Esses apoios são fundamentais para a continuidade da luta dessas comunidades frente a grupos, pessoas poderosas e governos no Brasil (fazendeiros, grileiros, posseiros, empresas privadas e instituições públicas).

Consideramos que essa iniciativa, vinculada aos cursos, projetos de formação presencial ou à distância, educação de jovens e adultos, qualificação social e profissional de agricultores de economia solidária são exemplos vivos dessa realidade vivenciada, nos últimos anos, pelas comunidades quilombolas no Brasil e, em particular, do Estado de São Paulo.

No entanto, neste trabalho de formação se impõe a atualização de nosso imaginário e a revisão na concepção que temos dos quilombos e dos quilombolas. Diante disso, constata-se que essas comunidades não são remanescentes de um período antigo, do tempo da escravidão; pelo que vemos e sentimos, elas e eles são parte integrante da vida atual do Estado de São Paulo e do país; não são remanescentes ou

resquícios do passado, mas são e continuam sendo constituintes do cenário paulista, particularmente no Vale do Ribeira, no Vale do Paraíba, no litoral sul e norte, na região de Sorocaba, em áreas rurais, mas também em áreas urbanas do Estado de São Paulo.

Para conhecer as comunidades quilombolas, é necessário contato com o seu cotidiano, com as brincadeiras das crianças, verificarmos a sua timidez, demonstrando que as crianças quilombolas são como outras tantas crianças: não são exóticas, mas são filhas da luta e da resistência histórica, assim como da alegria e da liberdade. Seu sorriso, seu olhar vivo pode ser captado no dia-a-dia sob o sol ou sob a chuva, e também sob a lua e a luz de uma fogueira incandescente. Assim, devemos captar o olhar também dos jovens, das mulheres e dos homens quilombolas, suas atividades de trabalho, seus semblantes, suas preocupações, seus saberes.

Neste trabalho de ensino-aprendizagem, tem que se ter em mente que essa comunidade também nos ensina muito. Dessa maneira, devemos nos relacionar com ela, sabendo que vamos aprender-sistematizar-devolver o aprendizado, produzido por essas comunidades ao longo do tempo. O contato com essas comunidades nos projeta ao passado, nos recoloca no presente e nos lança ao futuro destas e nestas crianças, jovens, mulheres e homens. Faz-nos buscar neles e em nós a resistência, a cidadania, a luta por liberdade e terra, com determinação e criatividade.

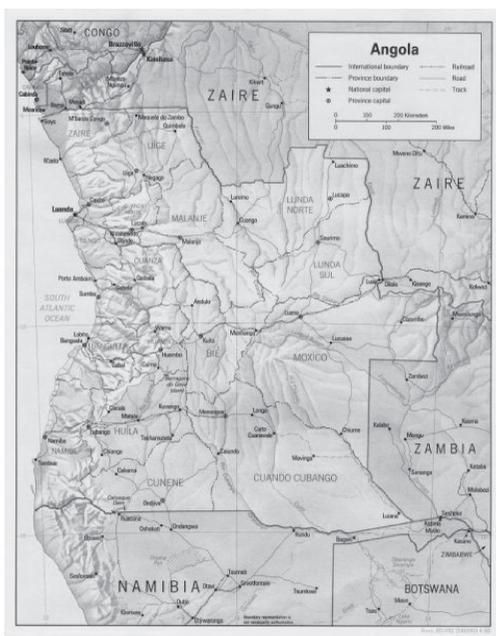
2.1 Quilombo: do breve histórico do termo ao quilombo atual

Quilombo é uma expressão antiga, nas populações Bantu do continente africano, particularmente, aquelas que constituem os países de Angola e a República Democrática do Congo (ex-Zaire).

A palavra quilombo foi aportuguesada, devendo ser escrita conforme a pronúncia da língua Umbundu, como kilombo. Esse termo *quilombo*, já usado nessas regiões da África Austral, tem por base o fato de que o Brasil recebeu, ao longo de quase 400 anos, contingentes populacionais de origem Bantu para serem escravizados, segundo os interesses do Estado Monárquico Português, de investidores e da Igreja Católica.

Saiba Mais...

Os *bantu* ou *bantos* são um conjunto de cerca de 400 grupos étnicos diferentes existente na África. Estendem-se desde o Camarões até a África do Sul e ao Oceano Índico, e pertencem à mesma família linguística, a das línguas bantu, e partilham em muitos casos costumes comuns.



Mapa de Angola e com parte do território da República Democrática do Congo (ex-Zaire)
(Fonte: http://www.angolaxyami.com/foto/albums/userpics/10001/normal_Mapade_Angola_em_ponto_Grande.jpg)

Kilombo é uma palavra da língua Umbundu, que tem seu lugar histórico nas instituições sócio-políticas e militares dos povos dessa região, em franco combate entre si, e com os conquistadores e invasores portugueses e belgas, após o século XVI. A palavra kilombo, segundo Vieira (2006, p. 42)

tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos, sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos.

As estruturas que constituíram as instituições quilombolas e que lhe deram sentido estão ainda presentes entre os povos de língua Umbundu, sobretudo quando se constata as estruturas centralizadoras presentes nos campos de iniciação dos mbundu e dos cokwe de Angola. Segundo Vieira (2006, p. 43): “Entre o povo mundombe de língua Umbundu, perto de Benguela, a palavra Kilombo significa campo de iniciação”.

A terminologia e o sentido que se deu no Brasil à palavra Kilombo não se alterou no século XVII, quando da constituição do Quilombo de Palmares, fosse sob o comando de Ganga Zumba, fosse sob o comando de Zumbi. Em Palmares, havia uma estrutura militar rígida, com regras sociais e disciplinas severas. Tanto em Angola, mais especificamente, como no Brasil seiscentista, a grande profusão dessa instituição foi dada pelos povos da etnia Jaga ou Imbangala. Vale ressaltar que foram esses que constituíram a espinha dorsal do que foi o Quilombo de Palmares no início do século XVII, situado na denominada Serra da Barriga, que na época era parte territorial da Capitania Hereditária de Pernambuco, do donatário Duarte Coelho Pereira. Atualmente, a Serra da Barriga se localiza no Estado de Alagoas, no Município de União dos Palmares.

Saiba Mais...



Se você quiser conhecer um pouco do Memorial Quilombo Zumbi dos Palmares visite o site abaixo e obtenha informações:

<http://www.tudoalagoas.com.br/cultura024.htm>

Lá se encontra, hoje, o Parque Memorial Quilombo Zumbi dos Palmares. No Brasil e em Angola, principalmente, a estrutura se manteve com bastante similaridade pelo fato de ser uma

instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos, submetidos a um ritual de iniciação. A iniciação, além de conferir-lhes forças específicas e qualidades de grandes guerreiros, tinha a função de unificá-los e integrá-los, ritualmente, tendo em vista que foram recrutados das linhagens estrangeiras ao grupo de origem (VIEIRA, 2006, p. 43).

No Brasil do período colonial, Palmares também congregou, no seu interior, um grande contingente populacional de diferentes etnias africanas, somando-se a ele uma quantidade significativa de indígenas que combatiam os portugueses e holandeses na região de Pernambuco e, ainda, de homens e mulheres de origem européia (lusos), brancos, que eram contrários ao regime e ao Estado Monárquico Português, sendo degredados por motivos políticos ou por crimes cometidos em Portugal, e mulheres abandonadas no Brasil para viverem a própria sorte, ou mesmo tendo sido expulsas de suas famílias por suas condutas. Desse modo, em Palmares, reuniu-se uma vasta gama de povos e etnias diferentes que combatiam a sociedade e o regime escravista, implantado no Brasil pelo Estado Monárquico Português.

Os quilombos de Angola e os quilombos no Brasil guardam consigo outra similaridade que é o fato de estarem situados em regiões antes desocupadas, de grandes contingentes populacionais, ou sem qualquer grupo nas imediações. Eles procuraram ocupar áreas estratégicas, seja do ponto de vista do relevo, a partir de uma topografia de difícil acesso e que propiciaria a vista de movimentações de grupos hostis, seja da perspectiva da qualidade da terra, à medida que se buscava por áreas agriculturáveis, posto que eram guerreiros, mas vinculados ao trabalho com o plantio de uma agricultura de subsistência do grupo, seja na busca de áreas com boa irrigação de córregos, rios, cachoeiras, em que pudessem usar a água com facilidade para transportar-se, para alimentar-se com os peixes e outros animais ribeirinhos, como também para beber, banhar-se e irrigar as áreas cultiváveis.

Essas características geográficas dos (k)quilombos de lá e de cá do Atlântico são importantes para concebermos a constituição de espaços territoriais criados por esses quilombolas, enquanto busca de manutenção da vida do grupo, mediante

suas prioridades: alimentação, segurança e liberdade. Para a realização a contento dessas prioridades, é necessário que se tenha o fundamental, ou seja, a terra, o lugar próprio, sem o qual nada se realiza na íntegra.

José Jorge de Carvalho (1995) nos informa que a experiência de luta contra o regime e os Estados escravistas, implantados desde a Europa, pela população africana e de seus descendentes não é exclusiva da América Portuguesa, mas também de outras regiões do continente americano. Nesse contexto, também constatamos que há diversos termos para essa experiência de luta enfrentada por esses negros.

As comunidades formadas pelos negros escravos, que fugiram do trabalho forçado e resistiram á recaptura por parte das forças escravocratas, receberam vários nomes nas diversas regiões do Novo Mundo: quilombos ou mocambos no Brasil; palenques na Colômbia e em Cuba; cumbes, na Venezuela; marrons no Haiti e nas demais ilhas do Caribe francês; grupos ou comunidades de cimarrones, em diversas partes da América Espanhola; maroons, na Jamaica, no Suriname e no sul dos Estados Unidos. Os termos maroon e marron derivam do espanhol cimarrón, nome dado pelos primeiros colonizadores das Américas ao gado doméstico fugido para as montanhas da então ilha de Hispaniola (hoje Haiti e Santo Domingo) (CARVALHO, 1995, p. 13-14).

Hoje verificamos que diante da expansão das cidades e do processo de urbanização que as acompanha. Temos constatado que inúmeras comunidades quilombolas não conhecidas na história antiga do Brasil e, mesmo nos séculos XIX e XX começam a surgir no cenário nacional, posto que estão próximas hoje de centros urbanos, tais como o Quilombo Brotas que está nas imediações do que é hoje o centro da cidade de Itatiba (SP), município situado entre o eixo Jundiá e Campinas, e o da Família Silva em Porto Alegre (RS). Esses fatos fazem com que os quilombos e, em especial, os quilombolas (seus moradores) estejam, em pleno século XXI, cada vez mais próximos da realidade das cidades e das necessidades impostas pelo meio urbano.



Réplica da casa de tia Amélia, uma das fundadoras do Quilombo Brotas (89 km da cidade de São Paulo).

http://www.revistabrasileiros.com.br/imagens/1964/20081202141439_1964_large.jpg

Entrada do Quilombo da família Silva em Porto Alegre.



<http://portalafro.com.br/fsm2003/fotos64.htm>

Nesse cenário complexo, encontram-se renovadas, cotidianamente, as forças para lutar e resistir diante dos questionamentos que se faz sobre as terras que ocupam há mais de um século. Desse modo, têm a necessidade de provar que são os verdadeiros donos das terras que ocupam, há diversas gerações, e que estão nessas áreas, em função do regime escravista, seja pelas fugas que foram empreendidas, seja pela doação de glebas que receberam dos antigos escravistas, seja pelo abandono das terras dos antigos escravistas que os abandonaram à sua própria sorte. Vários são os motivos que fizeram com que esses grupos de ex-escravizados africanos e afro-brasileiros constituíssem, ali, seu local de residência, longe do universo urbano, distante da violência escravista.

O fato é que esses quilombolas de hoje recriaram o quilombo antigo, a partir das bases culturais, políticas e éticas deixadas pelos antepassados, inclusive sua dimensão religiosa, seus valores mais íntimos e também, assim, organizam o seu universo de transmissão de conhecimentos às gerações mais novas, pela via da educação não formal, e lutam para que haja uma educação formal, empreendida pelo Estado, a fim de que possam ampliar o seu conhecimento e lidar com os sig-

nos e símbolos de e do poder, constituído pela escrita e pelo ato da leitura da língua portuguesa, no cotidiano das relações, junto daqueles que estão no meio urbano e que estão no lugar do poder e da autoridade técnico-burocrática.

2.2 Histórico dos quilombos: da heterogeneidade social ao cotidiano quilombola

Os quilombos, no Brasil, têm sido estudados por diversos estudiosos das Ciências Sociais, da Economia, do Direito, da Linguística, da Saúde, da Engenharia e da Agronomia, bem como é hoje uma preocupação de políticos, governos, juizes, fazendeiros, movimentos sociais e ambientalistas, sobretudo por constar no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de nossa última Constituição (1988) que reza: “Aos remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”.

O conceito de comunidades de quilombos, ao longo do final da década de 1990, sofreu modificações em relação ao que havia sido concebido pelos historiadores vinculados ao Conselho Ultramarino Luso, desde o ano de 1740. Eles haviam definido o quilombo como sendo “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”.

Segundo Passos (2006), esse conceito da história setecentista, e que continuava sendo utilizado na década de 1980, dava a conotação da resistência negra ao sistema escravista, e criava um imaginário social de que essas comunidades continuavam assentadas em áreas destituídas de proprietários, sem documentos de posses registrados em cartórios de imóveis, e permaneciam com suas vidas (social, cultural e economicamente falando) presas ao passado escravista. Portanto, consideravam que essas comunidades estavam alijadas da dinâmica da sociedade capitalista e do consumo de bens simbólicos e materiais da sociedade hegemônica.

É a partir da legitimidade jurídica que essas áreas passam a entrar nas discussões dos juristas e antropólogos. Para a aplicabilidade do artigo posto em questão não poderia mais se pensar em uma área com uma identidade histórica fixa e imutável, mas, sim um território que contenha atores sociais que existam no presente e tenha condição básica de ocupar as terras que por direito lhes pertence (PASSOS, 2006, p. 33).

Passos faz alusão, em sua análise, ao conceito disposto pelo Grupo de Trabalho sobre Terra de Quilombos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) de que

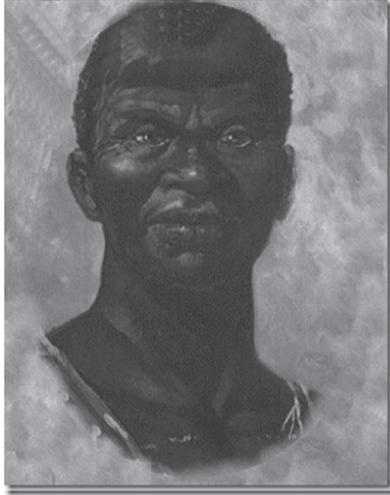
O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil.

Os contextos diversos, em que convivem as comunidades quilombolas no Brasil, são enormes, sobretudo por estarem situados em áreas geográficas distintas e com produção cultural e alimentar diferenciada. Essa realidade já era observada no século XVII, com relação à Palmares, que tinha uma produção bastante diversificada como foi demonstrado em artigo intitulado *Como era a vida no Quilombo dos Palmares?* (FONSECA, 2003).

Produziam óleo de coco e dendê, vinhos de frutas e uma espécie de manteiga feita a partir das amêndoas de um tipo de palmeira. Como plantavam de tudo, sua alimentação podia ser mais farta e variada que a dos próprios senhores de engenho, cujo cardápio era limitado, pelo fato de suas terras serem dedicadas, quase totalmente, ao cultivo de cana-de-açúcar. O trabalho agrícola tinha a função primordial de alimentar os moradores e só era vendido o que sobrasse. Cada família ocupava um lote de terra, onde produzia para seu sustento – o excedente era guardado nos armazéns do mocambo, para uso em emergências, como quando o inimigo incendiava as roças. Para defesa das aldeias, o armamento, além de flechas, dardos e lanças, incluía algumas armas de fogo que os palmarinos haviam retirado das fazendas (FONSECA, 2003, p. 48).

Ao longo da história brasileira, em muitos momentos, a luta de Zumbi e dos demais palmarinos tem sido lembrada. Essa lembrança tem feito com que os negros, no Brasil, articulem-se em prol dos anseios que nortearam essa conduta guerreira, pautada na liberdade e na igualdade de todos os filhos da nação. No entanto, se Palmares e Zumbi são modelos a serem seguidos pelos brasileiros, não foi somente ali que os negros escravizados lutaram, mas também em outras regiões

do Brasil, no período colonial e imperial, formando quilombos no meio rural, e ainda, no meio urbano, esse contingente populacional construiu suas resistências ao regime escravista.



Zumbi dos Palmares

(Fonte: <http://olharglobal.net/wp-content/uploads/2008/12/image-thumb14.png>)

Atualmente, identificam-se cerca de mais de cinco mil áreas quilombolas no Brasil, segundo dados dos movimentos sociais, no entanto, o governo federal tem registrado 743 comunidades reconhecidas oficialmente. No Estado de São Paulo, essa disparidade de dados também é recorrente, sendo que o Governo do Estado de São Paulo reconhece a possibilidade de termos 45 comunidades quilombolas, embora setores do Governo Estadual e Equipe de Articulação das Comunidades Negras Rurais do Vale do Ribeira (EACONE), e Coordenação Estadual Provisória das Comunidades Quilombolas do Estado de São Paulo informem a presença de 82 comunidades.

Apenas seis comunidades quilombolas do Estado de São Paulo tiveram a titulação de suas terras. Veja quadros, a seguir, relacionando as do Município de Eldorado e Iporanga no Vale do Ribeira.

Quadro 1 – Comunidades quilombolas do Município de Eldorado

Município: Eldorado					
Terra	Comunidades	Famílias	Dimensão (ha)	Órgão Expedidor	Data
Ivaporunduva	Ivaporunduva	82	672,2844	Itesp	2003
Pedro Cubas	Pedro Cubas	40	2.443,721	Itesp	2003
São Pedro	São Pedro	39	4.558,1986	Itesp	2001
Galvão	Galvão	32	1.869,5711	Itesp	2007

Fonte: http://cpisp.org.br/terras/asp/terras_tabela.asp

Quadro 2 – Comunidades quilombolas do Município de Iporanga

Município: Iporanga					
Terra	Comunidades	Famílias	Dimensão (há)	Órgão Expedidor	Data
São Pedro	São Pedro	39	4.558,1986	Itesp	2001
Porto dos Pilões	Porto dos Pilões	51	5.908,6824	Itesp	2001
Maria Rosa	Maria Rosa	20	3.375,6582	Itesp	2001
Galvão	Galvão	32	1.869,5711	Itesp	2007

Fonte: http://cpisp.org.br/terras/asp/terras_tabela.asp

Saiba Mais...

Para visualizar o mapa de 2003 das comunidades quilombolas reconhecidas pelo Governo do Estado de São Paulo, acesse o site <http://cpisp.org.br/comunidades/img/mapas/mapa.html>.

No site da Comissão Pró-Índio de São Paulo, o mesmo da fonte dos quadros anteriormente apresentados (http://cpisp.org.br/terras/asp/terras_tabela.asp), encontraremos todas as comunidades quilombolas tituladas do Brasil, com os seus nomes, número de famílias, município, Estado, órgão que emitiu o laudo antropológico ou relatório técnico-científico referente ao reconhecimento e data da titulação. A seguir, relacionamos as comunidades tituladas do país, a partir de cada unidade da federação (Estado), constando o número de comunidades e o percentual de comunidades atendidas com a posse da terra no Estado.

Quadro 3 – Comunidades quilombolas tituladas do país

Terras Tituladas por UF		
UF	Número de Terras	Porcentagem
Amapá	3	3,13%
Bahia	5	5,21%
Goiás	1	1,04%
Maranhão	23	23,96%
Mato Grosso	1	1,04%
Mato Grosso do Sul	2	2,08%
Minas Gerais	1	1,04%
Pará	44	45,84%
Pernambuco	2	2,08%
Piauí	5	5,21%
Rio de Janeiro	2	2,08%
São Paulo	6	6,25%
Sergipe	1	1,04%
TOTAL	96	100,00%

Fonte: <http://cpisp.org.br/terras/asp/uf.asp?terra=t>

Ao verificarmos esses quadros, constatamos que há muitas comunidades quilombolas no país, que reivindicam a aplicação da lei constitucional em suas terras, a fim de adquirirem a posse comunitária da terra. No entanto, esse processo não é fácil, exigindo muitos esforços e algumas mortes, isto é, assassinatos na luta contra os ocupantes, invasores das terras dos antigos escravizados, e livres que lutaram contra a escravidão – crime reconhecido como de lesa humanidade e, portanto, sendo imprescritível, segundo resolução da ONU em 2001.

É na luta da população negra rural e quilombola que se mantém a terra, porém, como acontece no Estado de São Paulo, mais da metade das comunidades negras rurais e urbanas reivindicam, do Governo do Estado, a partir da Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania, e do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), a abertura de processo de reconhecimento.

A maioria esmagadora dessas comunidades quilombolas do país não tem tido nenhuma assistência sistemática quanto a direitos básicos de cidadania, tais como saúde e educação, enquanto obrigação do Estado para os seus cidadãos em uma República como a nossa.

2.3 Concepções e abordagens teórico-pedagógicas da educação quilombola

A despeito das questões acima expostas, mesmo com brevidade. Não se pode, em absoluto, dizer que não há educação nessas comunidades ignoradas pelo Estado. Ela existe, de modo não formal, sendo efetivada pela prática dos mais velhos que ministram orientação social, cultural, política, econômica e religiosa, carregada de simbolismos, de mitos e, principalmente, de valores éticos. Esses ensinamentos dão-se a partir e por meio da prática cotidiana, transmitida pelo legado dos antigos e pela tradição oral.

Nesse contexto, as práticas educativas e formativas desenvolvidas nas comunidades quilombolas do Estado de São Paulo, muito embora não tenham se caracterizado pela continuidade, em muitos aspectos têm-se pautado pela formação e aprendizagem coletiva, em que os critérios de idade, sexo não são respeitados como um valor em si mesmo; dessa maneira crianças, adolescentes, jovens e adultos participam com a mesma intensidade e assiduidade. Em experiência como consultor no Projeto *Quilombos Vivos*, da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (2006), pude interagir na constituição de uma metodologia de trabalho que tinha um caráter participativo. Bas'Illele Malomalo (2006, p. 52) um dos coordenadores dessa atividade informa:

Procuramos trabalhar os conteúdos a partir da realidade de nossos alunos. Para isso, a lousa, os vídeos, as canções, brincadeiras foram usados como meios para a transmissão dos conteúdos. Insistíamos sobre sua participação e esses nossos alunos, que talvez pela primeira vez na sua vida ouviram uma fala sobre a História e Cultura Africanas do ponto de vista dos africanos, responderam acima de nossas expectativas. Aprenderam bem como nós também aprendemos muitas coisas sobre a sua cultura. Renascemos juntos como africanos e afro-brasileiros neste momento de encontro.

Um dos coordenadores da oficina, e também professor no curso do Projeto *Quilombos Vivos*, das oficinas de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, registrou o procedimento adotado para a realização das oficinas. O primeiro passo adotado foi saber um pouco sobre as comunidades quilombolas com quem iria se relacionar, além do conhecimento genérico que detinha sobre a história dos quilombos brasileiros, tendo como foco principal o de Palmares. Esse saber um pouco sobre as comunidades quilombolas antes de ir ao encontro delas contribuiu para elaborar um

largo e profundo levantamento de dados a fim de estruturar as estratégias do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, uma questão mantinha-se como imperativo: o de fazer com o curso fosse totalmente participativo e coletivo, tendo um caráter comunitário, como tem-se dado o processo de construção e da transmissão do conhecimento nessas comunidades. É ele quem diz:

A educação como tarefa comunitária foi encarada desde os preparativos do projeto até o momento em que fui convidado para fazer parte dele [...] O segundo momento de aprendizagem foi o meu contato com os nossos alunos quilombolas, participantes das oficinas (MALOMALO, 2006, p. 52).

A partir dessa experiência e de outras, constatamos que a articulação entre a prática educativa não formal e a formal, ministrada por professores/professoras tem estabelecido dados extremamente fecundos. A dinâmica participativa usada nos possibilita dizer, de modo adequado, que “ninguém educa ninguém, nos educamos uns aos outros”, como afirmou, em certo sentido, Juary Pereira, da Comunidade Quilombola de Morro Seco.

Uma coisa que me marcou foi a questão da identidade. A gente não se vê na história da construção do Brasil, de maneira positiva. Esconde-se a identidade do negro... É preciso que se reconheça nossa identidade e nossa cultura (VIEIRA, 2006, p. 48).

A metodologia participativa adotada faz parte das concepções teórico-metodológicas que dão sustentação à política de reconhecimento social das comunidades quilombolas do Estado de São Paulo. Malomalo (2006, p. 57) considera que

[...] Além dos bens materiais e sociais que é preciso proporcionar a essas comunidades, isto é, saúde, saneamento básico, educação, posse da terra e a sua exploração via agricultura familiar, a valorização da memória cultural, o conhecimento de suas raízes africanas são um passo gigante rumo ao desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas.

Consideramos que muitas comunidades quilombolas, no Estado de São Paulo, têm tido um acompanhamento dos poderes públicos (federal, estadual e municipal), de modo bastante precário e sem a continuidade, já mencionada anteriormente, sobretudo porque as atividades escolares regulares somente atendem aos primeiros anos do Ensino Fundamental, não havendo, no Estado de São Paulo, nenhuma escola de Educação Infantil, nem do último ciclo do Ensino Fundamen-

tal, nem do Ensino Médio. Além disso, não há, com regularidade, nem esforços, da maioria dos governos municipais, em fornecer ônibus para transportar os estudantes dessas comunidades quilombolas rurais para freqüentarem escolas nas áreas urbanas das cidades.



3 - Instrumentalizando o Tema

3.1 Organização curricular e prática pedagógica da educação quilombola

No período republicano, os negros continuam lutando não para a liberdade, mas pela igualdade de oportunidades na sociedade. A sociedade brasileira entra no século XXI, olhando para si mesma, percebendo-se e se vendo, profundamente, discriminatória e racista. Esses fatores têm incomodado grandes setores da sociedade, e inclusive alguns de nossos governantes, que constataam a necessidade de combater essas práticas marginalizadoras a fim de superá-las para tornar o país mais digno e fraterno para todos os seus filhos e filhas, minimizando os efeitos e as distorções geradas pela escravidão da população negra ainda nos dias atuais.

Para tanto, um curso com uma prática e concepção pedagógica que dê conta da realidade quilombola deve ser estruturado tendo como princípio a necessidade de se conhecer/reconhecer as comunidades quilombolas na sociedade paulista, com suas características distintas. Nesse sentido, a estrutura curricular do curso deve constituir mecanismos de sensibilização, aceitação do diferente e das culturas comunitárias, e que possuam diversos estereótipos sócio-culturais, tais como o da resistência histórica e da pobreza perpétua. Desse modo, o curso deve ter um conteúdo que abranja os seguintes aspectos:

Pisando o chão e cheirando a terra, mergulhando no barro: um pouco de história

- Palmares: paradigma e mito quilombola.
- Os quilombos e a resistência ao escravismo.
- A proposta democrática e negro-popular negra presente nos quilombos: a comunidade.

Quilombos paulistas: um olhar sócio-cultural sobre a terra e o território

- Quilombos paulistas: visibilidade e invisibilidade social junto aos órgãos públicos e a sociedade civil.
- Vocação do quilombola: terra, território - meio ambiente e recursos humanos.

Contextos e desdobramentos da luta pela posse da terra

- A luta pela terra   a luta pela liberdade e pela vida.
- O outro que diz "quem sou e quem você  " – identidade quilombola e identidade negra.

Essa estrutura curricular foca a popula o quilombola de ontem e de hoje, sua existência sócio-cultural, sua resistência política, suas necessidades e desafios, as abordagens governamentais e a constitui o de políticas públicas na área da educa o e da cultura. Dessa maneira, visamos não simplesmente transmitir um conjunto de informa es   popula o foco do curso, mas, fundamentalmente, de que eles possam se apropriar de uma vasta bibliografia acadêmica e de um largo conhecimento prático e lúdico sobre as dinâmicas e metodologias que poderão alimentar o processo de contato com as comunidades quilombolas do Estado de São Paulo.

3.2 O caminho se faz caminhando: propondo a forma o da clareira

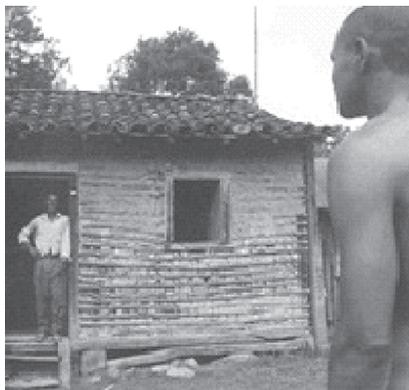
Pensando nisso, exemplifico o trabalho do professor dentro de sala de aula com algumas propostas descritas abaixo.   preciso deixar claro que existem realidades escolares diferentes, e por isso, podemos ter necessidade de adapta es dessas propostas. Dessa forma, se algum dia trabalhar com as metodologias abaixo, leve em considera o que será necessário analisar o contexto e as circunstâncias aos quais seus alunos presentes nas comunidades quilombolas estão inseridos.

Nesse contexto, as sessões ou aulas deverão ter como preocupa o a realidade concreta das comunidades quilombolas do Estado de São Paulo, particularmente aquelas situadas na área a que se destinam as atividades pedagógicas, de ensino-aprendizagem e troca, posto que a principal a o do professor   ser pesquisador da

comunidade em que trabalha e atua. Dessa maneira, as ações docentes devem estar pautadas mais pelo ouvido do que pela boca. Portanto, o educador deve educar o ouvido, dar-lhe a possibilidade de ouvir sobre a cultura e a realidade social, política e econômica quilombola para, posteriormente, organizar seu material didático e sua proposta político-pedagógica.

Assim, a elaboração de entrevistas, de levantamento de dados (históricos, antropológicos, demográficos, territoriais e jurídicos) acerca das comunidades foco, estabelecer diálogos frequentes com as lideranças jovens, adultas, masculinas e femininas são importantes processos para a constituição do roteiro pedagógico.

De posse, agora, de um largo material, o professor poderá constituir um material pedagógico dinâmico, lúdico e que trata da comunidade quilombola que aprende-ensina-sistematiza-devolve, com prosas, histórias, lendas, mitos que ouve da população, que também ensina-aprende-sistematiza-devolve e elabora, novamente, para aplicar na sua realidade social dia após dia.



Fonte: <http://www.pnud.org.br/public/imgc1456.jpg>

O fator histórico-cultural presente nas comunidades quilombolas é importante na constituição dos processos sociais de ensino-aprendizagem, na medida em que é por meio dele que as populações dessas comunidades constroem o seu dia-a-dia e, de modo significativo, sua identidade, sua cultura e ganham força na sua luta pela luta de posse da terra.

É importante que o contato entre professor(a) e comunidade seja realizado de modo a que o estranhamento de um e de outro possa vir a ser superado e que, assim, a confiança, a cordialidade, a amizade e a cumplicidade estejam pautando essa relação dialógica. Essa ação de encontro sofrerá a dinâmica do tempo para ficar cada vez mais madura, mais fecunda, possibilitando a que o(a) professor(a) possa trilhar as alamedas, as avenidas, os caminhos verdejantes das comunidades quilombolas, portanto, tateando com seus pés e olhos a geografia, o relevo, a posição estratégica das casas, conhecendo a fauna e a flora que rondam a comunidade.

As festas tradicionais que envolvem bolos, bananas, galinhas, porcos, peixes, não só se constituem em momentos importantes de sociabilidade da comunidade,

como também o mutirão é o instante em que a comunidade demonstra sua força e unidade.

De posse desse desprendimento e desfeito o estranhamento conjuntural é que o(a) professor(a) poderá articular seus conhecimentos, fundamentalmente teóricos e urbanos, em uma realidade social que se concretiza no seu cotidiano, sem os mesmos conhecimentos sistematizados pelo mundo urbano e pelas teorias alheias ao mundo real. Teoria e prática necessitam estar casadas, imbricadas a ponto de que possamos sair do quilombo histórico de Palmares e irmos, sem demora, a relacionar esse passado na Serra da Barriga ao quilombo concreto que é o dele(s).

Assim, se poderá articular presente-passado e estabelecer o diálogo das lutas e das resistências, em torno da posse da terra, da liberdade e da sobrevivência do grupo, sem que se atrelem as reivindicações dos negros que estão no meio urbano àquelas questões que são colocadas pelos quilombolas presentes, em sua maioria, no meio rural paulista e brasileiro.

É importante ressaltar que, nas lutas dos movimentos negros urbanos e naquelas que têm sido enfrentadas pelos quilombolas, há questões similares em diversos pontos, sobretudo no que toca à discriminação, ao preconceito étnico-racial e ao próprio racismo, difundido pelas instituições da sociedade civil e do Estado. No entanto, a luta pela terra comunitária, pela terra dos antigos, pelo combate contra empresas poderosas, tal como as do Grupo Votorantin e, ainda, contra o Estado de São Paulo e contra a União estabelecem outras referências que constituem um diferencial na constituição das identidades negras, construídas em contextos sociais distintos e distantes. Portanto, é fundamental não confundir as lutas dos negros urbanos com aquelas que ocorrem nas diferentes comunidades quilombolas do país e, inclusive, no Estado de São Paulo, pois isso também é produto do olhar preconceituoso e distante que nos turva a vista como aquela das águas barrentas dos rios que banham diversas comunidades quilombolas presentes no Estado de São Paulo.



4 - Saiba Mais...

4.1 Indicações de filmes

FAMÍLIA ALCÂNTARA. Direção Daniel Solá Santiago e Lílian Solá Santiago. São Paulo: DDS Produções, Versátil Home Vídeo, 2007.

QUILOMBOS DA BAHIA. Direção Antonio Olavo. Salvador: Portfolium

Produções, s/d.

QUILOMBOS VIVOS. Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. 2006.

4.2 Indicações de sites

Site de pesquisas bastante conhecido e que trata dos mais diversos assuntos, entre eles o quilombo:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Quilombo>

Site que traz informações sobre a cultura afro-brasileira:

http://www.suapesquisa.com/temas/cultura_afro_brasileira.htm

Site bem completo com várias informações sobre as comunidades quilombolas de nosso país:

www.cpisp.org.br

Site que disponibiliza fatos históricos e culturais sobre a quilombagem, além da lista com os nomes dos principais quilombos do Brasil:

<http://www.terrabrasileira.net/folclore/indice1.html>

Site sobre a cultura afro – arte, culinária, história, quilombo, religião...:

<http://www.portalafro.com.br/>

Site do Observatório Quilombola:

<http://www.koinonia.org.br/OQ/quilombo.asp>

Site com informações sobre cada um dos quilombos do Vale do Ribeira:

www.quilombosdoribeira.org.br/

4.3 Indicações de textos complementares

CARNEIRO, E. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1988.

FREITAS, D. **Palmares, a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

FREITAS, M. M. **Reino negro de Palmares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1988.

FUNARI, P. P. de A. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, J.J.; GOMES, F. dos S (Orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 26-51.

LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos: USFSCAR, 1995.

GUSMÃO, N. M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. In: GUSMÃO, N. M. M. de et. al. (Orgs.). **Educação e diferenciação cultural: índios e negros**. Campinas: Ed. Papirus, Cadernos Cedes, n. 32, 1993. p. 49-84.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África**. São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, trad. Beatriz Turquetti et. al, 1982. p. 181-218.

ANDRADE, T. (Org.). **Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas**. São Paulo: IMESP, ITESP/SJDC, 1997. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/publicacoes/arquivos/quilombos_sao%20paulo_1e.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2009.

MOURA, C. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



Referências

CARVALHO, J. J. de. A experiência histórica dos quilombos nas Américas e no Brasil. In: CARVALHO, J. J. de. (Org.) **O quilombo do rio das rãs**: histórias, tradições, lutas. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 13-73.

FONSECA, D. J. Como era a vida em Palmares? **Mundo Estranho**. ed. 21, nov, 2003, São Paulo: Abril Cultural, p. 48-49.

MALOMALO, B. Estado, quilombos e cultura africana em São Paulo. In: **Projeto Quilombos Vivos**. ASSAOC/Fundação Volkswagen. Secretaria de Estado de Estado da Cultura de São Paulo, 2006. p. 51-58.

PASSOS, A. H. I. O projeto Quilombos Vivos como ferramenta de fortalecimento de identidade cultural. In: **Projeto Quilombos Vivos**. ASSAOC/Fundação Volkswagen. Secretaria de Estado de Estado da Cultura de São Paulo, 2006. p. 29-39.

VIEIRA, F. S. da S. Herança cultural africana e identidade no(s) Kilombo(s). In: **Projeto Quilombos Vivos**. ASSAOC/Fundação Volkswagen. Secretaria de Estado de Estado da Cultura de São Paulo, 2006. p. 40-48.