

PRESENÇA

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E MEIO AMBIENTE Set. - Nº 9 V.1, 1997



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

REITOR: **OSMAR SIENA**

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO: **NAIR GURGEL DO AMARAL**

CENTRO DO IMAGINARIO SOCIAL: **NILSON SANTOS**

LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA HUMANA E PLANEJAMENTO AMBIENTAL **DORISVALDER DIAS NUNES**

PRESENÇA

Boletim de Educação Cultura e Meio Ambiente Ano IV n.º 09 - Agosto- 1997
Publicação Trimestral

ISSN 1413-6902

APROVADO PELO CONSEPE/UNIR RESOLUÇÃO N.º 0122/1994

Editor:

ALBERTO LINS CALDAS

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Silvio Sanches Gamboa - UNICAMP
Prof. Dra. Nídia Nacib Pontuschka - USP
Prof. Dr. Miguel Nenevé - UFRO
Prof. Dr. Mário Alberto Cozzuol - UFRO
Prof. Dr. Clodomir Santos de Moraes – UFRO
Profª. Ms. Arneide Badeira Cemin - UFRO
Prof. Ms. Josué da Costa – UFRO

As matérias devem ser encaminhadas ao endereço abaixo, com resumo apresentando máximo de 15 linhas, e texto contendo entre duas e dez laudas, formatadas para "Word for Windows" ou compatível, em disquetes de 3/2 pol.

Tiragem: 600 exemplares.

Endereço: Caixa Postal 1420 – Porto Velho- RO – CEP 78900-970

PRESENÇA, Publicação de Educação, Cultura e Meio Ambiente.
Porto Velho
Fundação Universidade Federal de Rondônia. v.1, 1993.

Trimestral

1. Educação – Periódico
2. Meio Ambiente – Periódico

CDU 37 (05)

Foto: **Beradão – Josué da Costa**

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	4
MADEIRA-MAMORÉ: UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL..... <i>FABÍOLA LINS CALDAS</i>	5
SIGULARIDADE E DIÁLOGO..... <i>NILSON SANTOS</i>	8
EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS..... <i>ELISABETE CRISTOFOLETTI</i>	17
A IDENTIDADE FRAGMENTADA..... <i>MARIA DAS GRAÇAS NASCIMENTO</i>	36
MITO E LUGAR – PARTE I..... <i>JOSUÉ DA COSTA</i>	40
A APRENDIZAGEM DA CONVERSÇÃO..... <i>CLODOMIR MORAIS</i>	49
O ECOTURISMO E O FETICHE DO OLHAR..... <i>ALBERTO LINS CALDAS</i>	56
O AMBIENTALISMO EM RONDÔNIA: REFLEXÕES SOBRE CONSERVAÇÃO E A NECESSIDADE SOCIAL DA TERRA..... <i>DORISVALDER DIAS NUNES</i>	65

EDITORIAL

Nosso trabalho na PRESENÇA tem sido o de criar um "pensamento" que se oponha à racionalidade ocidental e, ao mesmo tempo, consiga superá-la provisoriamente com o que ela tem de melhor e com aquilo que foi rapinado, roubado e apreendido das outras mitologias, fagocitados pelo capital. Para isso, pensamos inicialmente em outra - História, mas a idéia sempre nos incomodou: a História é parte inextirpável daquilo que se chama ocidentalidade e sua moderna configuração capitalista. Outra - Filosofia esbarraria inevitavelmente em sua própria tradição e racionalidade: ela não está fora, mas dentro das lógicas que geram o grande imaginário das sociedades ocidentais. A capacidade de absorção do capital, das relações sociais que lhe dão suporte/existência e do imaginário ocidental é um dos problemas fundamentais do nosso tempo: como fugir não apenas da sua lógica, mas da transformação do **contra** radical num a **favor degustável**, em mercadoria, em componente da própria estrutura que pensou combater? Com o estabelecimento de uma Ciência nos tornaríamos rapidamente presas da pulverização ideológica onde estamos imersos. Escolhemos **o caminho da guerrilha**. Não unia estrutura sólida, armada e ordeira, seguindo a estratégia tradicional, mas a guerrilha prático-teórica que busque os mimetismos, as seduções, as racionalidades e lógicas, os processos e as metafísicas, as vivências e os desejos, os atalhos, os esconderijos, os vazios, as fraquezas e os descuidos do inimigo. Essa **guerrilha virtual** é interpretação viva, uma **Hermenêutica do Presente**, não sendo mais que acampamento provisório de onde poderemos partir para compreender e combater o inimigo. Essa Hermenêutica tenta inclusive superar o próprio conceito de hermenêutica e seu passado de interpretação separada do mundo e no mundo do texto e do pensar, tornando-a interpretação viva e atuante, destruindo e criando conhecimento e mundo. Para isso, suas armas não são "apenas exegéticas", mas dizem respeito à própria constituição do homem e do mundo; à produção do conhecimento, seus limites e funções; à crítica e a politicidade como processos de entendimento e superação de determinada realidade, determinada metafísica, e certa "grade" ideológica. Esse não é trabalho de uma pessoa apenas, mas parte do processo crítico coletivo, onde todos possam destruir seu mundo teórico particular, instaurando os fundamentos de outra sociedade, outra maneira de ver, pensar, criar, amar e sonhar.

MADEIRA-MAMORÉ: UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL

FABIOLA LINS CALDAS*

RESUMO: Pretendemos, com esse Projeto de História Oral, "criar e recriar" aqueles que viveram a Madeira-Mamoré. Quando nos referimos a "História Oral", não falamos da "tradicional", que busca depoimentos, que são objetificações da voz do outro, "grades" produzidas pelo próprio pesquisador sem querer e sem saber; não vamos reconstruir a memória, que é algo vivo, móvel, criativo e destrutivo, jamais uma "narrativa do passado", mas um prisma magmático; não queremos ouvir os velhos: nosso sujeito de pesquisa é a comunidade que viveu a ferrovia. A nossa meta é compreender, explicar, tomar consciência e voltar essa consciência à comunidade, o que foi "o diabo da Ferrovia".

PALAVRAS – CHAVES: Depoimentos, Reconstruir a memória, Madeira – Mamoré.

ABSTRACT: Your intention with this oral history project, "create and recreate" those who have lived the Wood-Mamoré. When we refer to "oral history", do not talk of "traditional", that seeks testimonies, which are the voice of another objetificações, "grids" produced by own researcher unintentionally and unknowingly; let's not rebuild the memory, which is something alive, mobile, creative and destructive, never a "narrative of the past", but a magmatic Prism; we don't want to hear the old: our subject search is the community that lived the railroad. Our goal is to understand, explain, realise and back this awareness to the community, which was "the Devil's Railroad".

KEYWORDS: Testimonials, Reconstruct memory, Wood – Mamoré.

A bibliografia sobre a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré - EFMM tem tratado do assunto do ponto de vista da historiografia, daqueles que teorizam sobre o objeto. Essa bibliografia tem passado ao largo de uma compreensão mais profunda, mais perspicaz e mais vivencial dessa realidade viva que foi a EFMM. Como é costume, parte-se de documentos escritos e de teorias socioeconômicas, para

criar o painel historiográfico, a essência subjetiva e particularizada desses documentos escritos, como se fosse a realidade, o concreto, bastando aos historiadores organizá-los e descrever o que neles contém.

Por um lado temos uma historiografia regional (CALDAS, 1996 b) que privilegia uma visão provinciana, a partir de unia documentação escrita que, por não entrar

num sistema crítico radical, deixa escapar toda e qualquer "espessura viva do presente" (CALDAS, 1996 a), ficando sempre sem compreender seu "objeto de estudo", reforçando aquela mesma visão provinciana que a fundamentou. Desse grupo fazem parte os "historiadores" e memorialistas locais que com toda boa intenção e, às vezes, para se auto-promoverem, fazem a história do lugar como se fossem as suas histórias de família e de amigos. E esquecem dar voz e ouvidos àqueles que viveram a EFMM e todas as implicações pessoais e sociais, que trouxe com ela.

Por outro lado temos uma historiografia acadêmica, que trata os "homens envolvidos" como "os vencidos". Sua visão teórica esmaga o vivencial em detrimento de teorias e mentalidades que jamais fizeram parte da vida e da consciência dos que experienciaram "o período", perdem tanto quanto os historiadores regionais todo o sentido e significado, criando objetos de louça. A objetificação geral da sua visão se volta contra eles deixando-nos com uma "narrativa concreta", uma visão idílica e fantasiosa, que é pura subjetividade vazia.

O presente enquanto "espessura viva" que cogula os tradicionais presente-passado (CALDAS, 1996 a), é, em todos os aspectos, homens vivos, espessura de exterioridade e interioridade: é ai onde está tudo: é daí que virá a História, portanto, os "documentos escritos" sobre a ferrovia Madeira-Mamoré, são apenas um dos

aspectos subjetivos e já selecionadas (porque todo documento escrito já faz parte de uma seleção que os fez serem guardados e mantidos, fora sua inescapável subjetividade, tão subjetividade quanto qualquer documento oral). E a bibliografia acadêmica apenas um parâmetro teórico, normalmente irrelevante. Irrelevante porque cria um mundo que nada tem a ver com todo aquele que vivenciou e ainda vivencia a realidade Madeira-Mamoré. Aos poucos estão aparecendo estudos que tentam fugir dessas duas concepções de história, em busca de uma maior aproximação como vivido.

Pretendemos, com esse Projeto de História Oral, "criar e recriar" aqueles que viveram a Madeira-Mamoré. Quando nos referimos a "História Oral", não falamos da "tradicional", que busca **depoimentos**, que são objetificações da voz do outro, "grades" produzidas pelo próprio pesquisador sem querer e sem saber; não vamos **reconstruir a memória**, que é algo vivo, móvel, criativo e destrutivo, jamais uma "narrativa do passado", mas um prisma magmático; não queremos **ouvir os velhos**: nosso **sujeito de pesquisa é a comunidade** que viveu a ferrovia. A nossa meta é compreender, explicar, tomar consciência e voltar essa consciência à comunidade, o que foi "o diabo da Ferrovia".

Através de gravações e filmagens, levar

a entrevista ao encontro de um diálogo frutífero, que consiga apreender o diálogo entre o sujeito, sua vida e o mundo. Com esse diálogo pretende-se interpretar a "espessura viva" que é hoje o presente dos que viveram a ferrovia. Essas entrevistas serão transcritas, entrando posteriormente num processo de textualização e transcrição (MEIHY, 1991). O texto final desta primeira transcrição voltará ao entrevistado (colaborador) para que ele faça as modificações necessárias. Essas modificações, ou novas e corretivas entrevistas em busca de um texto, entrarão num novo processo de transcrição, idas e vindas entre o oralista e o entrevistado em busca de um texto que seja uma "boa visão" da experiência de vida daquele que viveu no caso, a Ferrovia Madeira-Mamoré.

O documento será uma criação dialógica entre o oralista e o colaborador. Não havendo posteriormente uma objetificação de pedaços da entrevista, mas será uma "voz inteira" que teremos para ouvir em forma de um "texto corrido". Já que no processo de transcrição as perguntas do entrevistado serão incluídas no texto formando um plasma vivo textual, caberá ao oralista, a partir do texto final, criar a sua interpretação complementar sem interferir na integralidade da "voz do outro", buscando, assim criar uma compreensão mais viva, dinâmica e coletiva daquilo que seja o presente.

BIBLIOGRAFIA

ADLESON, S. Lief; CAMARENA, Mano; IPARRAGUIRRE, Hilda. **HISTORIA SOCIAL Y TESTIMONIOS ORALES**. In: Revista CUIQUILCO, México, p. 68-74, 1990.

BOSI, Ecléa. **MEMÓRIA E SOCIEDADE: LEMBRANÇAS DE VELHOS**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CALDAS, Alberto Lins. **HERMENÊUTICA DO PRESENTE**. **Caderno de Criação**, nº 11, Ano III. Porto Velho, 1996.

CALDAS, Fabíola Lins. **HISTÓRIA REGIONAL E IDEOLOGIA**. **Presença**, nº 07, pp. 22/23, UFRO, Porto Velho, 1996.

CRAIG, Neville B. **ESTRADA DE FERRO MADEIRA-MAMORÉ: HISTÓRIA TRÁGICA DE UNA EXPEDIÇÃO**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1947.

FERREIRA, Manuel Rodrigues. **A FERROVIA DO DIABO**. São Paulo, Melhoramentos, 1987.

FERREIRA, Maneta de Moraes A **HISTÓRIA ORAL: QUESTÕES METODOLÓGICAS**.

Anais do Encontro de História e Documentação Oral, 21-25, Brasília, UnB, 1993.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **TRABALHANDO COM FONTES ORAIS**. Cadernos

de Metep, DFE/CCH/UEM, Ano 4. Nº 3:1-33.1991.

HALBWACHS, Maurice. **A MEMÓRIA COLETIVA**. São Paulo, Vértice, 1990.

HUGO, Vitor. **CINQUENTA ANOS DO TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ: 1943-1993**. Brasília, Ser, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **CANTO DE MORTE KAIOWÁ: HISTÓRIA ORAL DE VIDA**. Loyola, São Paulo. 1991.

_____. **MANUAL DE HISTÓRIA ORAL** São Paulo, Loyola, 1996.

PINTO, Emanuel Pontes. **RONDÔNIA, EVOLUÇÃO HISTÓRICA**. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1993.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **HISTÓRIAS DE VIDA: TEORIA E PRÁTICA**. Oeiras, Celta Editora, 1995.

SILVA, Amizael Gomes da. **NO RASTRO DOS PIONEIROS**. SEDUC, Porto Velho, 1984.

_____. **AMAZÔNIA: PORTO VELHO**, Porto Velho, Palmares, 1991.

SITTON, Thad (et ali). **HISTORIA ORAL**. México, Fondo de Cultura Econômica, 1993.

SOUZA, Márcio. **BREVE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA**, São Paulo, Marco Zero, 1994.

THOMPSON, Paul. **A VOZ DO PASSADO: HISTÓRIA ORAL**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WOLDENBERG, José. **LAS AUSENCIAS PRESENTES**. México. Cal y Arena, 1992.

* **Fabíola Lins Caldas**. Profª. do Departamento de HISTÓRIA da UFRO e Pesquisadora do Centro do Imaginário Social.

SINGULARIDADE E DIÁLOGO

NILSON SANTOS *

RESUMO: Uma das primeiras expressões do diálogo como modificador aparece nos Diálogos de Platão, onde seria impossível supor que, após a narrativa dos diálogos em que Sócrates era um dos personagens centrais, todos saíssem como entraram, que pudessem negar o momento em que penetraram, onde cada um fora enredado, num profundo movimento da consciência em busca do estabelecimento dos significados.

PALAVRAS – CHAVE: Expressões, Diálogo, Significados, Consciência .

ABSTRACT: One of the first expressions of dialogue as modifier appears in the dialogues of Plato, where it would be impossible to guess that, after the narrative of the dialogues in which Socrates was one of the central characters, all leave as entered, which could deny the moment they penetrated, where each one out, a deep entangled movement of consciousness in forge of meanings.

KEYWORDS: Expressions, dialogue, Meanings, consciousness.

O diálogo representa o encontro de consciências, é expressão interior que se exterioriza. Somente posso ter encontro de consciências se os elementos que participam do diálogo não se posicionarem como superiores ou inferiores, como mais importantes, ou como meros espectadores, porque o encontro das consciências se assenta numa relação de confronto entre iguais, não como relação de respeito e submissão.

O respeito comumente é tomado não como a atitude de levar em consideração o que outros dizem, mas como a postura do ouvinte de não permitir vozes que não a do outro, o que implica em não discordar do seu interlocutor, tornando intocável o que é dito, sendo tomado como verdade.

Não pode haver no diálogo hierarquia de contribuições. Para que permitamos o legítimo encontro de consciências é

necessário que a contribuição de todos possa ser levada em consideração, como a expressão da singularidade de cada um. Não há singularidade mais importante, pois todos representam as impressões da consciência.

O diálogo é expressão do interior que se exterioriza e representa o momento em que a individualidade se materializa. No diálogo o manifesto é tomado como elemento de consideração por outros, como provocação para a busca profunda da significação das coisas. As representações das outras consciências podem me revelar passos, significados ou atitudes que devem ser levados em consideração, ampliando a expressão singular.

Todo diálogo é modificador da estrutura interna, sendo, então, possível estabelecer a diferença radical entre a conversa e o diálogo. Na maior parte do tempo, trocamos informações, orientamos e somos orientados, porém, esta troca não necessariamente modifica a estrutura interna de compreensão. Não toca a singularidade. Restringe-se à revelação de algo comum, não informa sobre particularidades, não compromete paradigmas, não instiga nova atitude diante das coisas.

Uma das primeiras expressões do diálogo como modificador aparece nos Diálogos de Platão, onde seria impossível supor que, após a narrativa dos diálogos em que Sócrates era um dos personagens

centrais, todos saíssem como entraram, que pudessem negar o momento em que penetraram, onde cada um fora enredado, num profundo movimento da consciência em busca do estabelecimento dos significados.

Seria falso afirmarmos a negação da ação transformadora do diálogo na modificação da estrutura interna, e, por conseguinte da atitude diante do mundo. Assim, nem mesmo Sócrates teria sido capaz de, ao término do diálogo, pensar da mesma maneira que no seu princípio, pois era justamente no confronto que as novas faces do problema eram reveladas e investigadas. Era este o momento em que a consciência de Sócrates e dos seus interlocutores se encontrava consigo mesma; era através desta provocação, da contradição apontada por outras consciências, que novas estruturas eram concebidas, e que as singularidades afloravam.

Carregando esta alegoria para a sala de aula, é possível afirmar que é realizado diálogo, quando a estrutura interna, de alunos e professores, se enche de novas perspectivas, provocando o maravilhar-se diante do mundo, instigando o abandono do patamar comum, exaurindo formas anteriores, obrigando a revelação da face singular das nossas reflexões. É perceptível então, a veracidade do diálogo na medida em que cada um exercite sua singularidade. Novos desafios

obrigam novas exterioridades, reflexo do envolvimento da força singular e do processo de busca do grupo.

A expressão da ausência de diálogo é evidente quando imbuído apenas do espírito de falar e não ouvir, de revelar sua singularidade, sem levar em conta os novos desafios, expressos na singularidade de outros. Esta atitude não se acentua no exercício ilhado da busca, como se a instauração do mundo dependesse somente do ato individualizado, de quem se sente num patamar acima, revelando atitude imprópria a quem pretenda encarar os desafios do diálogo.

A educação fundada no diálogo humaniza o mundo, pois torna consciente o que seja significativo da singularidade, e também da práxis social do grupo ao qual pertença. Recobra ao homem o papel de designar significados às coisas, destrói a relação mecânica entre sujeito e objeto, onde o objeto sempre tem algo a revelar ao sujeito. Restitui ao sujeito a possibilidade de instaurar o significado das coisas, recombina o inundo de acordo com a condição singular e social a qual está envolvida.

O diálogo instaura a objetividade, rompe com o individualismo interpretativo, e não aceita a estética e nem a metafísica do mundo, pois entende o ato criador como a revelação de interioridades; é desta condição singular que temos a consciência viva e criativa do homem, submetida a uma

práxis social que vai estabelecer elementos comuns da construção do mundo tornado humano, e tomado de conteúdos reconhecidos pelo homem como procedentes. O homem não é iluminador do mundo, mas seu demiurgo.

Quem reconhece os exemplos, os contra exemplos, as comparações, a hierarquização, a associação, as causalidades, reconhece-os, por conseguinte, como estruturas valorativas do conhecimento. Dialeticamente os instauramos e depositamos neles a verdade. A nossa sociedade, por exemplo, se apóia na comparação e a levou às últimas conseqüências. Comparamos tudo, e, desta forma, tudo se torna mercadoria. É possível comparar tecido e madeira, açúcar e janelas, obras de arte, o valor de idéias a objetos, até mesmo sacerdotes e reis. Todas as relações e significados são retirados, menos um: o de estabelecer equivalentes para tudo, evidenciando primeiramente seu valor de troca, e transformando tudo em mercadoria.

A sala de aula atenta a singularidade, por ultrapassar a exterioridade, garante o diálogo de consciências; por ultrapassar as informações sensoriais do mundo, escapa da expressão comum, garantindo não o diálogo dos conceitos, dos objetos, dos valores, mas sim das consciências.

A educação frágil simplesmente reproduz a sociedade, pois prescinde do diálogo e informa como as coisas são.

Através do livro didático, tenho a possibilidade de dizer o ser das coisas, apresento a realidade tal como a nossa sociedade compreende, como pré-existente ao próprio homem. A História aparece como já acontecida, cabendo ao homem revelá-la por intermédio de um método que seja expressão da realidade, não das paixões do narrador. A Matemática aceita a solução de seus problemas dentro de parâmetros estabelecidos como verdadeiros pelos seus procedimentos, como se fossem inanimados. A estrutura da língua, só é recomendada a partir da repetição de suas próprias regras.

Esta é a expressão fragilizada da educação, pois só reconhece a construção do conhecimento exatamente como o temos. As contribuições dos alunos têm sentido quando capazes de revelar suposta criatividade, que nada mais representa que a capacidade de combinar informações já conhecidas.

Podemos ter a perspectiva crítica, atrelada numa atividade de reproduzir as regras e valores existentes; colocamos todo o conhecimento humano para validar o existente. Isto manifesta nossa incapacidade de reconhecermos em cada um o caráter eminentemente criativo. A densidade de significados que cada um tem para instaurar o mundo sucumbe a um tipo de realidade; tudo se desmancha diante de uma das formas de existir do existente. Passamos a ser acessórios e secundários diante dos objetos e tornamo-nos positivistas sem

mesmo o desejar.

A educação dialógica destrói realidades, pois não são maiores do que seu criador. A criatura, ou seja, unia realidade exteriorizada, mesmo que socialmente validada, não pode ter "anima" própria, não possui significados outros senão os atribuídos pelo homem, seu criador.

A educação dialógica também destrói exterioridades resgatando novos significados. Ao destruir exterioridades, permite a cada um estabelecer-se como singularidade. A voz de outras exterioridades não é, portanto, expressão última do mundo, obrigando o homem a tomar-se como síntese aglutinadora.

Não há, desta forma, relação de hierarquia na atitude de expressão do mundo, mas antes um mesmo patamar de princípio. Isto não significa que há um único nível de vivências culturais. Estas podem ser mais ricas, ou bem articuladas, não se constituindo, por isso, como expressão verdadeira, ou mais verdadeira, pois não há como afirmar o Belo, o Justo e o Verdadeiro como coincidentes e pré-existentes.

A vivência cultural e o diálogo conquistam para a consciência sua capacidade de ser autônoma, crítica, tolerante e auto-corretiva. Autônoma, pois reconhece na consciência o poder de instauração e significação do mundo; é tolerante, pois entende que cada um é fonte singular de expressão, tomando os juízos de valor pré-existentes como algo

relevante, que merece ser levado em consideração, mesmo que não seja portador de substancialidade. E crítica, para outorgar ao homem o elemento substantivo do conhecimento; a natureza deixa de ter vida independente do homem. É ainda auto-corretiva, na medida em que reconhece, pelo encontro das consciências, outras formas de estabelecimento e de constituição da episteme. Está aberta a aspectos até então não desvendados. Não se submete a outras exterioridades, mas as leva em consideração como problema a ser enfrentado e superado.

Para tanto, natureza e homem coincidem como episteme. Não está aqui colocado sob suspeita o existir do existente, mas seu instrumental valorativo passa a ser reconhecido como pertencente ao humano. Os conteúdos da natureza não são alheios ao homem, ou seja, o mundo que nos cerca é humano e compete ao humano atribuir significados tais, que sejam capazes de instigar a crítica cada vez mais repleta de significação.

Em nome do diálogo tem-se criado uma sociedade monolítica, que é portadora de única expressão do real, que só reconhece signos e não significados. que reconhece o objeto, mas não seu criador. Reconhecemos nas coisas sua densidade, seu uso, sua cor, sua textura, seu valor de uso, seu valor de troca, atribuímos a elas poder mágico tal, capaz de garantir a quem as possua "status" diferenciado.

Secundarizamos o homem, submetendo-o à normatividade do mundo dos objetos. Relevamos o homem a patamar dependente e menos expressivo. Um dos seus subprodutos é o império do ter, não do ser.

Isto obriga o homem a articular discurso sobre o mundo que somente reconhece a expressão do objeto como sendo o dizer verdadeiro. Há completa inversão e o homem passa a dialogar com o mundo. Quixotesca o homem luta contra os moinhos de vento que foram criados, descredencia-se como interlocutor com outros homens. Pura inverosimilhança.

Todas as relações do homem no mundo passam a ser acessórias, tergiversam sobre realidades instauradas, digladiam por teorias que pretensamente mais se aproximam do "real", sem reconhecerem-se como seus legítimos criadores.

Esta sociedade monolítica, de signos únicos, obriga cada um a anular sua consciência, sua interioridade, afim de que a práxis social, prisioneira da forma de expressão mundo, possa ser absorvida e reconhecida como a única verdade das coisas. O discurso sobre as coisas, se não estiver validado pela expressão reconhecida socialmente, torna-se opinião ou manifestação da irracionalidade, outro subproduto temeroso da razão. A interioridade passa a ser descartável, em detrimento do discurso descritivo e

científico.

Mas o diálogo ilumina o homem de maneira especial, reconhece nele a capacidade de reproduzir e plasmar fora de si o mundo no qual vive. O homem cria e cria-se, produz as condições materiais e espirituais de sua vida, cria o visível e o invisível, porém, esta criação não se dá a partir do individualismo, a partir das "Robinsonadas", já citadas por Marx, antes acontece sob determinadas condições herdadas, se dá a partir de uma práxis social, historicamente constituída. As realizações passadas se constituem elemento importante, num patamar a partir do qual se olha para o futuro.

Este patamar fundante deve se constituir não como horizonte único, mas como interlocutor que precisa ser superado que precisa ser constituído também como exterioridade, que irá dialogar inexoravelmente com outras exterioridades. Desafio, contradição e enigma que serão diluídos pelo diálogo. Não neutraliza a singularidade, constitui-se como o modo de expressão da sociedade, como forma de constituição também humanizada do mundo, não inibe a capacidade instauradora. Reflete horizontes comuns. razão interpretativa, de onde partem as singularidades.

Pois o homem não vem ao inundo de forma acabada; se constitui e constitui; cada manifestação sua é ato criador. Ao

mesmo tempo em que cria a semente, cria o fruto; ao criar o fruto, instaura a semente; ao criar o algodão, cria o tecido; ao instituir o tecido, dá significado ao algodão. Tudo é expressão não da dialética da natureza, mas desta dialética da criação, pois tudo é expressão do esforço de humanização do mundo.

Pensar, opinar, discutir, reconhecer-se como singularidade garante antes de tudo a sociedade plural criativa e de múltiplos significados, rica na densidade do seu mundo, distante da destruição do significado e da concretização do Império dos Signos, da Ditadura da Aparência.

O diálogo instaura o criador. Institui o semideus que dá sentido ao mundo, instaura e reconhece em todas as uni como personagem fundamental e importante, pois reconhece no homem a capacidade de nominar o mundo. O diálogo é a expressão do confronto igual entre desiguais, onde cada um só pode sair como único vencedor, onde não é permitido curvar-se diante das singularidades com que se depare, nem desejar para si discurso secundário, mas antes sentir-se atraído pela capacitação cada vez mais segura do ato de criar.

O homem, pelo diálogo, leva em consideração o que é dito, mas não o toma como absoluto, pois é a expressão de outra singularidade que não a sua. Ao absorver simplesmente a expressão de outros, revela-se como falso, pois, reproduz

impressões que não são genuinamente suas, abdica da condição de criador, pois se torna apenas reprodutor, revelando sua infidelidade consigo mesmo, pois não nomina o mundo, mas o faz segundo o já estabelecido.

O diálogo surge como a expressão do Olimpo, onde não há necessariamente hierarquização valorativa. nem a busca do substantivo mais que perfeito. Diante das personalidades divinas, não há como comparar a expressão singular dos deuses, não há como afirmar que Marte seria mais importante ou belo que Vênus; seria falsa a expressão de comparação entre Athena e Ceres, pois singularidades não se comparam. Não há como transpor a hierarquia dos objetos, a lógica do mercado, que necessita de equivalentes de valor, para o Olimpo, nem mesmo para a humanidade.

O Olimpo e a sala de aula se confundem na expressão de atenção para as diversas manifestações que os deuses têm diante da vida, e nas diversas contribuições que diferentes indivíduos têm para com os mesmos problemas. A riqueza está na diversidade, na expressão das singularidades sem hierarquias, sem método verdadeiro, sem caminho único, sem padrão determinado.

No Olimpo os deuses são. Na sala de aula cada um pode ser não a expressão do professor, ou de grupos, mas

a expressão de si mesmo. Reconhecer-se como Zeus e ser fiel ao seu pontificado, não para dominar, mas para criar.

Esta alegoria é fundamental, para que compreendamos a atitude que temos que ter diante da sala de aula, na construção do diálogo. Se desejarmos estabelecê-lo, fundamentalmente temos que reconhecer em todos um deus, devemos reconhecer e valorizar Marte, Eros. Ceres, Hermes, Zeus, Athena, Poseidon, e não subjuguá-los à única expressão de comportamento socialmente valorizado; antes, devemos garantir a possibilidade de expressão da singularidade, devemos garantir o exercício único da divindade criadora, e devemos reconhecer em nós mesmos este pleno exercício. Devemos reconhecer e reconhecer em nós a dignidade da capacidade criadora.

O pensar e o diálogo representam atitudes cuidadosas e deliberadas; não é a expressão de momentos inconscientes e inconseqüentes; são, antes de tudo, expressões da autenticidade do homem diante do mundo, por isso há de ser reconhecida como a deliberação de cada uni. A atitude que o artesão tem diante de qualquer matéria revela o ato cuidadoso e deliberado. Cuidadoso, pois representa não simplesmente a opinião, mas a expressão da interioridade, reconhecendo em si o potencial instaurador; e deliberado, pois nega o que tem em mãos, sua realidade aparente atribuindo-lhe forma e significado,

inaugurando uma nova realidade, nova realidade humana. Cuidadoso e deliberado, pois na medida em que se funde com a materialidade do objeto, reconhece que desta dialética, não é possível reconhecer criador e criatura, sujeito e objeto; crê somente que é possível reconhecer o ato humano, atribuído.

Diálogo é, portanto, a expressão do desejo e da necessidade. Não há sentido falarmos em re-criação, em re-construção, pois implica no reconhecimento da existência de algo, cabendo apenas, um discurso secundário sobre as coisas, que tome sempre referência o pré-existente, subalternizando a atitude criadora a um já estar-aí, comprometendo o ato genuinamente instaurador.

Toda revelação da interioridade, implica necessariamente na criação e na edificação do mundo. Re-criar é o mesmo que respeitar a ordem existente e valores anteriormente estabelecidos.

Dewey, em "Democracia e Educação", afirma: *"O aluno deve ser educado de modo a possuir iniciativa individual"* (p,94). A nossa educação não reconhece a possibilidade da iniciativa diante do mundo, de atitudes singulares, pois não reconhece individualidades, mas indivíduos que devem se informar (aprender) sobre o mundo. Anulamos a possibilidade do encontro de consciências, e temos a instauração da prática pedagógica que neutraliza e entorpece as consciências,

afim de que o discurso monolítico e as verdades da sociedade sejam introjetadas.

Então reconhecemos como ato educativo a atitude dos despojados da consciência, desfigurados como homem, de estabelecerem em sala de aula um tipo de conhecimento como sendo a verdade sobre o mundo e sobre o próprio homem.

Esta é a expressão do discurso secundário, da "re"criação, da "re"invenção, falsamente humana, já que a verdade está fora do homem. Se estiver fora, resta o silêncio da voz interior, para que a voz da exterioridade não seja perturbada pelos "ruídos" da consciência, revelando-nos o Verdadeiro, o Justo e o Belo do mundo.

O diálogo é fértil, pois procura levar outras consciências em consideração e, portanto, outras realidades em consideração. Ao tornar vivo outras realidades, o homem se obriga a refundar os atributos que dá ao mundo, Ann Sharp, em "Comunidade de Investigação e a Transformação do Self", cita Charles Taylor, que afirma *que "a autenticidade implica em criação, construção e originalidade"*; é possível afirmar que a relação inversa nos revela um significado mais coerente. A expressão de que o exercício da originalidade, o ato deliberado da construção e a possibilidade da criação implicam decisivamente no estabelecimento da autenticidade e da

singularidade do homem.

O diálogo não representa simples narrativa do mundo, pois não encara a Filosofia como fonte de informação para o mundo; a entende como "lócus" inspirador, como elemento instigador para o homem. Não nega a tradição filosófica, mas a toma como sendo a expressão, a atitude genuinamente humana. Não encara a Filosofia como a expressão definitiva do Belo, do Justo e do Verdadeiro, não impõem hierarquias para o saber, mas o entende como expressão de interioridades que se exteriorizaram ao longo do tempo.

Reconhece na Filosofia e em cada filósofo a cultura humana acumulada; não a concebe como dizer único; busca inspirar-se nesta atitude profunda e radical do exercício da singularidade o modelo, para que cada um possa reconhecer-se como personagem único neste Olimpo que pode ser sala de aula.

do Imaginário Social, Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

DEWEY, John. **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**. São Paulo. Nacional, 1979.

SHARP, Ann. **COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DO SELF**. Mimeo, 1996.

***Nilson Santos**. Professor do Departamento de EDUCAÇÃO/ UFRO, pesquisador do Centro

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Elisabete Christofolletti *

RESUMO: A Educação Popular possibilitou, a união da paixão à intelectualidade. A Educação Popular não pode ser feita somente por técnicas, mas, por técnicos apaixonados e credores de seu trabalho. Neste processo da Educação Popular há a politização da educação e a pedagogização da política. Desta forma podemos dizer que, o que define fundamentalmente a Educação Popular são os seus objetivos ou ainda para ser mais preciso, o projeto político ou a concepção política que está embutida em nossa prática educativa.

Palavras – Chave : Educação Popular, Projeto Político, Prática Educativa, Técnicos .

Abstract : Popular education enabled, the Union of passion to intellectuality. Popular education cannot be carried out only by technical, but, by technicians passionate and creditors of his work. In this process of popular education for the politicization of the education and pedagogização politics.

Word – Key : Popular education, Political Project, Educational Practice, technicians.

Situar-se historicamente nos caminhos e descaminhos da Educação Popular no Brasil, compreender seu contexto, o movimento histórico em que decisões foram tomadas, constitui o trajeto desta nossa Educação Popular.

A compreensão sobre Educação

Popular e Educação de Adultos são contraditórias e em vários momentos confundem-se.

Segundo Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres em Estado e Educação Popular na América Latina o termo EDUCAÇÃO DE ADULTOS tem sido utilizado por organizações

internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação.

Já a EDUCAÇÃO POPULAR é caracterizada e conceituada por vários autores como um movimento que se desenvolveu de forma alternativa ao Estado e declaradamente alternativo às influências ideológicas das classes dominantes.

Vinculado a Igreja, a grupo de intelectuais, políticos, ou como fruto da necessidade dos próprios Movimentos Sociais a Educação Popular como escreve Sérgio Haddad "é uma prática de atuação" e que está claramente a serviço de uma dessas classes, a dos grupos populares e de seus interesses.

Historicamente tem a Educação Popular se caracterizado por possuir projetos mais explícitos de transformação social, a partir do respeito ao senso comum, problematizá-lo, levando-o à reflexão e a elaboração de novos conhecimentos, inclusive acerca da realidade social e política.

Carlos Rodrigues Brandão em "Educação Popular" apresenta-nos quatro concepções de Educação Popular: Primeira: A Educação Popular como um saber da comunidade. Segunda: a Educação Popular como ensino público, isto é, a luta para que a educação escolar seja de algum modo estendida ao povo. Terceira: a Educação Popular como educação das classes populares. Quarta: a Educação Popular

como educação do poder popular. Nesta quarta concepção podemos citar como exemplo a experiência da Nicarágua, quando o poder popular assumiu o controle do poder nacional, a educação nacional tornou-se uma educação popular em seu pleno sentido.

A Educação Popular possibilitou, a união da paixão à intelectualidade. A Educação Popular não pode ser feita somente por técnicas, mas, por técnicos apaixonados e credores de seu trabalho. Neste processo da Educação Popular há a politização da educação e a pedagogização da política.

Desta forma podemos dizer que, o que define fundamentalmente a Educação Popular são os seus objetivos ou ainda para ser mais preciso, o projeto político ou a concepção política que está embutida em nossa prática educativa.

Também o educador popular não é definido pela sua origem de classe, mas fundamentalmente pelo seu compromisso político com esse processo de constituição de uma nova forma de organização social, para que a partir de um processo de produção coletiva do conhecimento se possa avançar na construção de organizações populares.

Passamos pela Educação Popular e Educação de Adultos nos primeiros tempos, no século XIX e observamos que no período posterior a 1930 foram muitos os movimentos, as campanhas para a "erradicação" do analfabetismo (como entendiam alguns), e acabaram por demonstrar o desinteresse, a falta de vontade política reinante nos governos para fazer avançar a educação durante todo esse

período.

Em 1871 aumenta a migração dos europeus para São Paulo. Começam a aparecer também indústrias e o comércio. Isso facilita a abertura de escolas, pois para os europeus a educação tinha o papel importante, de ascensão social.

Ainda no final do séc. XIX, muitos percebem a importância da instrução popular como meio inteligente de preservar a estrutura social e econômica do país, restaurando assim os princípios religiosos e morais necessários para preservar a (tão vital para alguns) ordem social.

No início do séc. XX, com a ampliação das indústrias começam a ser levantadas questões sociais, surgindo também as organizações de esquerda anarquista.

Seguimos em 20 com muitas alterações no cotidiano. O movimento modernista define correntes ideológicas, é fundado o PC, a corrente católica se aglutina, estrutura-se o integralismo e o analfabetismo nesse período já é tido como chaga, moléstia.

Em 30, a revolução, grande fomentação de idéias, traz consigo um programa da aliança liberal. Reclama-se uma política nacional de educação, o ensino público, leigo, obrigatório e gratuito (vale lembrar que ainda hoje, no final do séc. XX, lutamos por isso).

No mês de fevereiro de 1932, funda-

se a Cruzada Nacional de Educação e no ano seguinte a Bandeira Paulista de Alfabetização. A Cruzada havia sido organizada pelas forças armadas, conservadores que difundiam o preconceito contra o analfabeto.

O Manifesto dos Pioneiros em 32 exigia um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema da educação, na qual as reformas educacionais fossem vinculadas às econômicas.

Já em 35 com o levante comunista de novembro e com a saída de Anísio Teixeira são interrompidos os cursos de Educação de Adultos. Esta experiência garante sua importância por configurar-se como o primeiro movimento de caráter extensivo, fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas, numa pequena tentativa de democratização do ensino.

Na 11ª Conferência Geral da UNESCO em 49, acontece o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, onde o Brasil apresentou os primeiros resultados da Campanha CEAA, gerando curiosidade e entusiasmo por parte de outros países.

Final da década de 50. "Descobre-se" a partir de contato com os analfabetos que o conceito até então predominante de que este seria menos capaz que o alfabetizado precisava ser revisto, tenta-se então rever esta postura na expectativa de recolocar o analfabeto em seu lugar como homem capaz.

O quadro brasileiro modifica-se dia após dia. Em 58, o desgaste se transforma em denúncia e os movimentos de educação de adultos sobrevivem porque mecanismos legais foram criados para sua sobrevivência. Também

diminuem o voluntarismo e o interesse pelas comissões municipais, aumentando a dificuldade em recrutar analfabetos. Podemos destacar que foi necessário criar mecanismos legais para que movimentos sobrevivessem, porque eles já não mais representavam e atendiam a necessidade da população para a qual havia sido iniciado.

Logo em 59, cresce a oposição ao governo e em 60, a campanha eleitoral amplia a radicalização de alguns setores, volta à tona a discussão sobre o voto do analfabeto.

Entendamos melhor o período de 58 a 64. Após o suicídio de Getúlio Vargas e o governo de Juscelino, vive-se uma época de relativa liberdade de idéias e euforia nacionalista, nos meios oficiais alguns estão defendendo a tecnificação da educação. A educação neste momento se prestava a equalizar e estabilizar o social, garantindo um ensino técnico e profissionalizante aqueles que dificilmente chegavam ao terceiro grau. Na eleição para Presidente da República, o eleitorado mostra-se desobediente e a difusão do ensino surge então como um poderoso aliado contra os currais eleitorais. Jânio Quadros eleito, percebe esse movimento social e favorece a criação de grupos de educação de adultos.

O desenvolvimento fortalecido pelo governo de Juscelino Kubitschek deixava o país em clima de mudança. Brasília

havia sido inaugurada. Jânio Quadros toma posse e meses depois renuncia em agosto de 1961, assume a presidência João Belchior Marques Goulart-Jango. O Brasil passa para o regime parlamentarista de governo, assumindo como primeiro ministro Tancredo Neves. No período de 62-63 o reformismo se aprofunda, há um plebiscito e volta-se ao presidencialismo. Neste momento os Movimentos Sociais como: CNBB, UNE, CGT, Sindicatos Rurais, Ligas Camponesas, Movimentos de Alfabetização, Movimento de Cultura Popular e a JUC. estão movimentando a vida política do país. Em primeiro de abril de 1964 acontece o golpe militar e assume o Marechal Castelo Branco, instalando-se no poder da Presidência da República do Brasil.

Os movimentos de educação popular surgidos na primeira metade dos anos 60, tinham a preocupação da participação política das massas e do processo de tomada de consciência do problema brasileiro que caracterizou os últimos anos do governo de Juscelino. A JUC - Juventude Universitária Católica, buscava um "ideal histórico" e métodos pedagógicos para a participação política.

A situação da educação no Brasil, retrata uma situação triste que podemos constatar sem muita dificuldade em qualquer localidade do país. Segundo dados fornecidos por entidades não-governamentais nos anos 80. O Brasil atingiu o vergonhoso índice de analfabetismo de 42%. percebemos, que, de 1940 até 1980 a sociedade brasileira mudou muito, depois da 2ª Guerra Mundial foi um dos países que mais se

desenvolveu. Cresceu uma média de 7% ao ano, passamos de 49° país capitalista do mundo para a 8ª potência capitalista, além de sermos o 4° país exportador de alimentos (com 32 milhões de miseráveis) e o 6° exportador de almas. Detemos 43% da produção industrial latino-americana, construímos um parque industrial moderno e no mesmo período o número de analfabetos subiu de 8 para 18 mil aproximadamente.

Isso nos mostra que o crescimento do país não foi para as pessoas que nele viviam. Nos últimos 40 anos uma grande porcentagem de brasileiros não tem acesso aos bens por nós produzidos. Em termos percentuais 60% de nossa população é subnutrida. Em torno de 25 milhões de pessoas chegam aos 40 anos de idade sem nenhum dente na boca.

Podemos dizer que a 8ª potência capitalista do mundo é um país de miseráveis, de desdentados, é um país cuja maioria da população não participa da distribuição de renda.

Entendemos que não é possível falar em democracia educacional sem democracia social, qualquer avanço no plano educacional deve ocorrer em conjunto com os avanços sociais.

Quanto aos Movimentos Sociais, foram várias as tentativas ao longo da história, de aproximarem-se do Estado. Em 62, um grupo de estudantes universitários católicos que trabalhava

na assessoria do Ministro do Trabalho, tentou conseguir financiamento para um projeto de Educação de Adultos, rediscutindo o uso feito da parcela do imposto sindical, que é destinado à educação, e que era usada para cursos de corte e costura e bordado. Êxito nessas discussões quase ou nunca ocorreram.

Na tentativa de obter clareza acerca das possibilidades oferecidas pelos Programas, Campanhas de Educação de Adultos que foram desenvolvidas no país, vamos neste momento agrupá-las, considerando suas origens, em dois grupos: Educação Popular (não-governamental e eclesial) e Educação de Adultos (governamental).

Pensando a Educação Popular como uma prática social que está a serviço dos grupos populares e a Educação de Adultos entendida como uma área específica da educação, normalmente ligada aos trabalhos oficiais de educação, fazemos referência à Educação Popular como podendo ser desenvolvida de forma não-governamental e através da igreja, em alguns momentos apresentando-se interligada ao não.

No período de 1962 a 1964 florescem em todo país os Centros Populares de Cultura, com atividades diversas, como: montagem de teatro jornal, o 1 Festival de Cultura Popular, a 1 Noite de Música Popular Brasileira, o Programa de Educação de Adultos e a Alfabetização de Adultos.

O Movimento de Cultura Popular entendia a educação ligada a arte e a cultura própria do povo. Parte-se da arte para se fazer a análise

crítica da realidade social. Sem dúvida alguma este movimento exerceu grande influência sobre o movimento educativo do período.

Em 1962 é sistematizado o "Sistema Paulo Freire", tecnicamente falando, é uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Partindo de uma visão de mundo em que somente após a compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana e após debates, é que, tem início propriamente dita a alfabetização.

Nascido em 19 de setembro de 1921 no Recife, tendo como pai um oficial da polícia militar de Pernambuco, adepto do espiritismo; a mãe, pessoa muito bondosa e católica (como conta Paulo Freire). Com os pais, Paulo Freire diz ter aprendido o diálogo que procurou manter vivo em si e o respeito do pai pelas crenças da mãe, ensinou-o desde menino a respeitar as opções dos demais. Diz recordar-se com que carinho o pai o ouviu dizer que queria fazer sua primeira comunhão.

Com a crise econômica de 1929, a família de Paulo Freire muda-se para Jaboatão, onde perde o pai e experimenta o que é a fome, e a compreender a fome dos demais.

Forma-se neste período em professor de português, ajudando na sustentação da família. Com 23 anos casa-se com Elza com quem tem cinco

filhos, ficando viúvo em meados de 80, casou-se posteriormente com a também viúva Ana Maria.

Licenciado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, abandona a carreira logo depois da primeira causa. Foi um assunto de dívida, depois de falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixou-o ir em paz - "que passe sem mim", disse Paulo Freire. Em seu livro "Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire relata de forma mais detalhada e hoje, olhando ainda mais a distância, escreve a respeito do encontro que teve com o jovem dentista. "O jovem de minha geração deixou o escritório talvez sem ter entendido profundamente o dito e o ouvido. Apertou calorosamente minha mão com a sua mão fria. Em casa, quem sabe, repensando o dito tenha começado a compreender algumas das razões que me levaram a dizer o que eu disse.

Naquela tarde, redizendo a Elza o dito não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois escreveria a Pedagogia do Oprimido, cujo discurso, cuja proposta tem algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite de Cid Sampaio, que me trazia Paulo Rangel. É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: "Eu esperava isto, você é um educador", nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constituir como um

momento indispensável à gestação da Pedagogia do Oprimido".(pág.18)

Assim, trabalhando num departamento do SESI, fez suas primeiras experiências, que o conduziram mais tarde ao "método" que iniciou em 1961, no Movimento de Cultura Popular de Recife.

O Golpe de 1964 não só deteve todo o esforço feito no campo da Educação de Adultos e da Cultura Popular, mas também levou Paulo Freire a prisão (por volta de 70 dias) onde se tentou provar o perigo que ele representava. Livrou-se da cadeia refugiando-se na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964.

Considerado como um "subversivo internacional", Paulo Freire diz sair dessa experiência sem ódio, sem "desesperação". Era como se uma onda ameaçadora de irracionalidade se estendesse, a distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta.

Foi esse Paulo Freire, figura sensível, que nos anos 60, participou de uma equipe de professores nordestinos, empenhados em "Movimentos de Cultura Popular", que adotou e atuou numa educação criativa que poderia servir para libertar o homem, mais do que torná-lo "doméstico".

A primeira experiência foi realizada numa casa na periferia de Recife. Foram cinco alfabetizando, sendo que dois desistiram. Partindo dessa experiência, a

equipe realizou outras no Rio Grande do Norte e em João Pessoa. Foram os lavradores do nordeste, os primeiros homens a viverem a nova experiência do chamado "círculo de cultura". Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho. Posteriormente, foi desenvolvido no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Os resultados obtidos apontam para 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, o que chamou a atenção da opinião pública, decidindo então pela aplicação do "método" em todo o território nacional e com o apoio do governo federal. Assim, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos Estados Brasileiros. O plano de ação de 1964. Idealizado por Paulo Freire, previa a instalação de 20.000 círculos de cultura capazes de formar, no mesmo ano cerca de 2.000.000 alunos.

Sempre preocupado com o problema do analfabetismo, Paulo Freire dirigiu-se sempre às massas que se opunham, "marginalizadas", mais oprimidas, confiando em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Desde o início, seus trabalhos incluíam uma denúncia. Uma sociedade desigual, na qual existem explorados e exploradores, cujo modelo de educação visa manter o poder da classe dominante. Daí, a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la.

Mas não houve tempo de passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a Alfabetização de Adultos. Em abril de 1964, a Campanha Nacional de

Alfabetização foi denunciada publicamente como "perigosamente subversiva". Aqueles foram anos - cada vez piores até 1968 - em que por toda parte educadores eram presos e trabalhos de educação condenados. Os grupos reacionários do país estavam com medo, pois o Movimento de Educação Popular constituía uma ameaça real para o sustento da antiga situação de controle e manutenção do status quo.

Paulo Freire, exilado, desenvolve no Chile Programas Nacionais de Alfabetização, a partir das idéias e do sistema de trabalho de um brasileiro exilado. O Chile recebe da Unesco uma distinção como um dos cinco países do mundo que melhor contribuíram para superar o analfabetismo.

Nesse exílio de 16 anos, Paulo Freire viaja pela Europa e países da África convidado a expor seu trabalho.

Em 1979, ainda sem poder regressar ao Brasil, Paulo Freire diz em uma entrevista a Revista Veja: "A possibilidade da volta desperta em mim a saudade que me havia proibido de sentir, saudade da gente, dos amigos, saudade do cheiro, das cores, das frutas, da quenturinha do Recife".

Enfim, em 1980, Paulo Freire volta ao Brasil "para aprender tudo de novo", como ele mesmo disse. Em 1989, assume na cidade de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação, a convite de Luiza Erundina, Prefeita da cidade de São Paulo.

Os sentimentos que Paulo Freire desperta muitas vezes apresenta-se contraditórios. Chamou-nos a atenção quando no Congresso Brasileiro de Alfabetização realizado em novembro de 1990 em sua fala de abertura Paulo Freire diz que algumas pessoas dizem que ele era, mas ele está sendo, coloca-se como processo.

Sentimos que durante e após sua estada na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire sente-se à vontade para delimitar melhor suas posições e fazer referência às críticas que têm recebido ao longo de sua vida.

Em "A educação na cidade", na apresentação, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres definem Paulo Freire como um homem feliz, que fala com as mãos e que fala com a convicção de quem acredita na educação e sempre viveu como militante dessa sua crença, além de ser um homem sempre bem-humorado e ao mesmo tempo indignado diante das injustiças, além de contar com "setenta anos de juventude".

Neste seu texto, Paulo Freire expressa claramente sua opção política e político-partidária, sem receio algum, algo até então não comum em seus escritos.

Em sua fala de despedida da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em maio de 1991, coloca "Não estou rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês, nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas anteriores mesmo à

criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado". (Pág. 143).

Paulo Freire explica porque é preciso deixar a direção da Secretaria Municipal de Educação: "Às vezes, agora, começo a sentir falta da convivência de meus livros, de minhas leituras, de meus escritos. Por isso mesmo, penso voltar para casa. Não porque me tenha faltado jamais o suporte desta mulher extraordinária que é a prefeita Luiza Erundina ou também me tenha faltado a ajuda sempre capaz da equipe com quem trabalho. Sinto falta de meus livros, do quase-ritual com que os olho, os abro, com que releio algumas páginas "visitadas" há tempos atrás. Às vezes, paro num ou noutro e, rindo diante das marcas neles deixados, uns rabiscos inocentes, por meus filhos e filhas, hoje homens e mulheres, me lembro de como testemunhava a eles e a elas o gosto da leitura". (pág. 139)

Quanto à herança que quer deixar, Paulo Freire nos escreve: "... Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente

curioso..., o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio." (pág. 140).

Em "Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire expõe ainda mais seus sentimentos de raiva e amor, diz ter perdido o medo de ser acusado de sentimental, assim como renova sua crença em que o sonho é necessário aos sujeitos políticos transformadores do mundo, além de responder às críticas que lhe tem sido feitas ao longo desses anos, dentre elas ressaltamos: a linguagem machista, a partir de um saber "popular" para superá-lo (negar os conteudistas); o fato de não dizer que "a luta de classes é o motor da história"; a crítica de que há um conceito vago de povo e oprimido.

Em 1993, Paulo Freire nos apresenta "Professora Sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar". Nesta obra, Paulo Freire cita muito a si mesmo e discute um tema pouco tocado pelos educadores em geral, mas que fazem parte do cotidiano de quase todo educador. Coloca-nos que educar é muito mais do que viver uma relação de parentesco, vai do ensino das primeiras letras as grandes lições de democracia, onde cita Gumercindo Milhomen, presidente da APOESP "Professoras e Professores em greve, dizia ele, estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia (de que tanto precisamos neste país, acrescento agora)." (pág. 12).

Estas colocações que temos feito, mostra-nos o processo pelo qual o pensamento de Paulo Freire tem passado, assim como Silvia Manfredi divide o pensamento de Freire em dois períodos: volta de Paulo Freire ao Brasil com seu ápice nos anos de 1990 à (1959 a 1965) como perspectiva de uma educação para a participação e o 2º grau (após 1969) a visão de uma educação para a libertação, entendemos que seria importante acrescentar um 3º período que se iniciaria com a volta de Paulo Freire ao Brasil com seu ápice nos anos de 1990 à 1993, onde estabelece uma relação mais audaciosa e também crítica com seus críticos no momento em que reestrutura-se, inclusive emocionalmente após a morte de Elza, sua primeira companheira.

Para finalizar nossa "estadia" com o educador Paulo Freire citaremos um de seus textos "A educação na cidade", que entendemos clarear esta terceira etapa de seu pensamento: "Uma das coisas mais gostosas do jogo democrático é que não basta você estar certo de sua prática; você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. Diria até que em muitos casos, você precisa converter".(pág. 74)

Neste período houveram vários encontros no âmbito da Educação Popular. O 1 Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular foi frutífero quanto ao levantamento da situação existente, foi elaborado um cadastro dos

movimentos abrindo a possibilidade para a troca de experiência.

Notamos também que durante 1963 quando as Campanhas foram extintas oficialmente, cresceram muito os movimentos locais.

No ano de 1989, articula-se em São Paulo o GETA-Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, "um grupo aberto, formado por entidades e pessoas que desenvolvem trabalhos na área de alfabetização de adultos e crianças, como entidades de assessoria, órgãos públicos e privados, universidades e pesquisadores da grande São Paulo e interior do Estado". (Boletim do GETA/SP julho de 1989).

O GETA organiza o Congresso Brasileiro de Alfabetização de 14 a 16 de setembro de 1990, após ter promovido seminários municipais, estaduais e setoriais, sempre pensando em marcar o ano internacional da alfabetização com um trabalho de reflexão, discussão e busca de soluções para a questão do analfabetismo em nosso país.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização reuniu dois mil educadores de vinte estados brasileiros. Participaram educadores renomados e autoridades educacionais em mesas-redondas, painéis, conferências, reuniões de grupos e plenárias. Discutiui-se questões como: políticas públicas de alfabetização, formação do educador/alfabetizador em serviço, leituras e bibliotecas escolares, meios de comunicação e alfabetização, movimentos populares e alfabetização de deficientes, alfabetização de

adultos na América Latina, alfabetização infantil: uma abordagem interdisciplinar, pré-escola e séries iniciais: a continuidade necessária, a criança e a leitura.

Realizou-se não somente um encontro de técnicos, mas de educadores em seu sentido mais amplo. Construído nesses três dias resultou o "Documento final do CBA", a "Declaração dos participantes do CBA" e "Moções aprovadas pelo Congresso Brasileiro de Alfabetização" que demonstram o pensamento dos educadores desse período.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização, é fruto da organização de educadores que querem contribuir para o rumo dessa nossa educação tão deseducada, acreditando ainda que uma população educada consegue com maior facilidade obter informações para que possam ser pensadas, refletidas, combatendo a passividade.

Em 1958 a igreja se interessa por programas educativos de rádio. Com a ajuda de Jânio Quadros e sob a responsabilidade da CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil nasce o MEB - Movimento de Educação de Base, que sobrevive ainda hoje em alguns Estados do Brasil.

São objetivos do MEB: cooperar na formação integral dos adultos e adolescentes das áreas subdesenvolvidas do país; fornecer elementos para que o

homem adulto tome consciência de sua dignidade humana, despertando para seus próprios problemas, levando-o a buscar solução em sua própria comunidade, tendo uma perspectiva de mudança social.

O trabalho do MEB estava dividido em três modalidades: com escolas radiofônicas, animação popular e capacitação de pessoal.

A primeira experiência foi realizada em Aracaju e Natal com a ajuda de leigos e universitários em 61. A CNBB fez um acordo com Jânio Quadros a partir do qual o MEC forneceria recursos.

Com bases em depoimentos de pessoas que construíram o MEB, sua estrutura foi trabalhada a partir de forte relação afetiva, inclusive com D. Távora, uma das principais pessoas que organizou este movimento. Tendo grande preocupação com a alfabetização através do rádio, foi o início de suas atividades. Sempre marcada pela qualidade de comunicação, principalmente com o trabalhador rural. A aglutinação das pessoas para a formação de equipes de trabalho dava-se pelo fato de todos serem cristãos, muitas pessoas vinham da ação católica (que traz consigo uma história de combatividade). Dessa forma, o trabalho sempre foi marcado por um sentido coletivo e o rendimento era o resultado de uma equipe, em que a crítica sempre foi permitida em todos os níveis.

Para se montar uma escola radiofônica, o procedimento era o mesmo. A equipe ia conversar com a população, era uma conversa longa e desconfiada de parte a

parte. Posteriormente estas escolas radiofônicas transformavam-se em local de encontro e lazer para toda a comunidade.

Internamente o MEB se organizava da seguinte forma: tinha como unidade o Sistema de Educação de Base, que cobria determinada área. Cada um desses sistemas, tinha uma equipe local que planejava, executava e coordenava o programa local. Era a equipe local que selecionava e treinava nas comunidades, animadores voluntários que participavam ativamente do programa. A maior parte dos sistemas era radioeducativos. Também era função da equipe local o levantamento da área a ser atingida, a motivação da população, seleção, treinamento dos animadores voluntários.

Após o início dos trabalhos, a equipe local mantinha contatos constantes com a comunidade, supervisionando e coordenando todo o trabalho.

Até 1963 o MEB pensava atingir as regiões nordeste, norte e centro-oeste, a partir desta data, por decreto do governo federal, ampliou seu campo.

Quando de sua criação pretendia o MEB ajudar na promoção do homem rural e sua preparação para as reformas básicas indispensáveis. Levar o camponês para uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores Psicos, morais e cívicos. O MEB entendia a educação como conscientização, motivação de atitudes e

instrumentalização. No final de 1963, início de 1964, são constantes os golpes e contra-golpes. No início dos anos 60 a educação de adultos representava perigo. Após 64 sobrevive somente o MEB que fez algumas adequações para sua manutenção.

Em 1966 retoma-se o apoio à Cruzada do ABC - Ação Básica Cristã, em colaboração com a USAID. A Cruzada tem início em 62. Era uma sociedade civil sem fins lucrativos, inspirada nos ideais evangélicos, com apoio financeiro de organizações privadas como o Bradesco, igrejas evangélicas da Holanda e da Alemanha, pela Fundação "Reynold Torbacco Company". Reunia um grupo de educadores e administradores brasileiros e norte-americanos que desde 1947 haviam participado de programas de alfabetização de adultos promovidos pelo MEC. Esses técnicos faziam cursos para formação nos EUA, com objetivo de extinguir o analfabetismo e sua filosofia educacional que consistia na simples ajuda às comunidades no treinamento, montagem e execução do programa.

Relacionava a educação com as aspirações da comunidade, (as pessoas matriculadas recebiam alimentos) visando inclusive provocar mudanças radicais quanto às estruturas antiquadas. A educação como processo de criação.

Sua extinção em 1970 está ligada ao mal emprego dos recursos humanos, às suas debilidades técnicas e ao término do empréstimo norte-americano.

Dentro de suas próprias comunidades, a

igreja ao longo de sua história tem colaborado para o surgimento de programas, muitas vezes pequenos, de educação de adultos, em sua maioria estes buscam na educação a possibilidade de instrumentalizar, motivar atitudes e conscientizar a comunidade em que trabalham com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Em sua história, por vários momentos, a igreja estabeleceu estreita relação com o Estado, no caso da educação também. Junto com o Estado a igreja tenta realizar uma tarefa que ela sozinha não soube ou não pôde executar. Os dirigentes leigos que assumem o MEB, embora vindo de escolas diferentes unem-se todos num compromisso comum, acabam por redefinir e reorientar o movimento, reiventando também eles, um modo de trabalhar. O MEB é um dos poucos movimentos que sobreviveram à crise de 1964 e à repressão, justamente por ser da igreja. Essa sobrevivência sem dúvida alguma teve seu preço e com certeza não foi baixo.

A Igreja não escapa de confrontos internos e externos. Mantém dentro de si, acoberta movimentos vinculados à "ala conservadora" e outros muito próximos a "Teologia da Libertação", recebendo o nome de Educação Popular, pois coloca-se a serviço das classes subalternas, estando ao lado das populações mais

oprimidas, em suas lutas de libertação.

Em alguns momentos utópicos e em outros até românticos, estes movimentos de educação de adultos sobrevivem de financiamentos de agências do exterior, fazendo parte do seu dia a dia a colaboração voluntária e muita criatividade em suas atividades.

A educação de adultos desde os tempos da colonização foi usada como instrumento de cristianização e sedimentação do domínio português além de em vários momentos ser compreendido como causa de todos os problemas nacionais, como no início do século XX, marcado pelo nacionalismo.

Como podemos lembrar, no RJ. em abril de 1915 nasce no clube militar a Liga Brasileira contra o analfabetismo (pretendia ser vigoroso e tenaz contra a ignorância), visando estabilidade e a grandeza das instituições republicanas. Em fevereiro de 1932, funda-se a Cruzada Nacional de Educação (organizada pelas forças armadas - conservadores que difundiam o preconceito contra o analfabetismo) e no ano seguinte a Bandeira Paulista de Alfabetização.

Por volta de 1946 com os recursos do FNEP - Fundo Nacional de Educação Primária, acontece o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA, que buscava através de urna orientação quantitativa criar condições favoráveis para o funcionamento da democracia liberal.

Foi a CEAA a primeira grande campanha de massa para a educação dos adultos e adolescentes, instalou inúmeras salas de aula e

diminuiu o analfabetismo no país. Funcionou de 1947- 1963 quando foi extinta.

Convocado pelo MEC, acontece em 1947 o 1 Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve como preocupação a questão das Universidades Populares, da qualificação de professores e elaboração de material didático.

Da CEAA desmembra-se a CNER - Campanha Nacional de Educação Rural que tinha como objetivo contribuir para acelerar o processo de evolução do homem rural, despertando o espírito crítico comunitário.

Início do governo de Juscelino e nenhuma mudança é observada no âmbito da educação.

Em 1956 alguns técnicos influem na criação de uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Nesse período observa-se o início da "tecnificação" da educação com base nos avanços da economia e da sociologia, tenta-se a quase recriação da CEAA, surgindo então a SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional em 57 que procura de forma sistemática aproveitar os recursos auditivos nos programas de educação de adultos.

Em 1958 ocorre o 11 Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde publicamente é reconhecido o fracasso do programa do ponto de vista educativo, a questão da baixa remuneração do professor de forma geral a atenção está

voltada para a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação.

No período de 1958 - 1963 acontece a CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que tinha os mesmos objetivos das anteriores, pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral, só que esta estava ligada diretamente ao Ministro da Educação. Tinha como objetivos buscar métodos, processos, para elevar o nível cultural da população, mas preocupado sempre com o custo e sua aplicação em massa, com eficiência, a curto prazo e êxito certo. Nasce também neste período os Centros Sociais de Trabalho e ensino.

Em 1961 instala-se no MEC - Ministério da Educação e Cultura - a Campanha de Mobilização Geral contra o analfabetismo, num esforço de reunir as várias campanhas em andamento. Também em dezembro com a sanção da LDB descentralizou-se os serviços educacionais.

Posteriormente o MNCA - Movimento Nacional contra o Analfabetismo (1962 - 1963) onde foi instituído o registro mérito, medalhas e menções especiais para agraciar os que se distinguiram no movimento.

Extinta as campanhas do MEC em março de 1963, o Ministro da Educação - Paulo de Tarso - formaliza a proposta de um programa extensivo de educação de adultos, onde o governo federal entraria com os recursos financeiros e assistência técnica e sua implantação sob responsabilidade dos sindicatos e entidades estudantis.

Nos bastidores do ministério a mesma luta pelo controle do movimento era muito forte, pois

poderia como possibilidade política, multiplicar o número de eleitores.

A comissão nacional de alfabetização organizada em Brasília, funcionou de outubro de 1963 a março de 1964, sem ter sido oficialmente criada, para a elaboração do plano. Criado por decreto em janeiro de 1964 o PNA já estava sendo implantado, onde previa-se alfabetizar cinco milhões de adultos num prazo de dois anos.

Iniciado com dois projetos localizados na região sul e na região nordeste, o Programa Nacional de Alfabetização apresenta-se com absoluta interdependência.

Era o PNA um programa de alfabetização em massa, sem grande preocupação com a continuidade das atividades educativas sistemáticas, após a etapa de alfabetização em 40 horas pelo "método Paulo Freire", os círculos de cultura deveriam passar organizações políticas de massa.

Mas nada foi concretizado, o programa foi extinto em abril do mesmo ano de sua criação com a mudança de governo.

Em 1967 é criado o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, a princípio para coordenar o financiamento público de entidades aprovadas para o desenvolvimento de atividades educativas, passando em 70 a entidade executora.

Também em 1970 surge mais uma campanha de alfabetização de adultos e adolescentes - O Ensino Supletivo - com o

intuito de suprir a escolarização e propiciar cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

Buscou-se um movimento permanente de alfabetização e semi-profissionalização de adolescentes e adultos, enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo e posteriormente evitar a regressão nos alfabetizados.

Em sua plena dimensão social, o MOBREAL pode ser considerado como um instrumento que permitiria a promoção social dos alunos, através do desenvolvimento do programa de alfabetização e de educação integrada equivalente ao antigo primário.

Os recursos financeiros que o MOBREAL utiliza são de dotações orçamentárias, subvenção da união, doações e contribuições, rendas eventuais e da renda bruta da loteria esportiva 6,75% fica com o MEC para que distribua aos programas de alfabetização, o Mobreal fica com 80% e o ensino supletivo com os 20% restantes, além da possibilidade de 1% do imposto de renda a ser pago poder ser remetido ao Mobreal.

Analfabeto, segundo a Unesco e o Mobreal, é aquele indivíduo que não consegue redigir um bilhete simples. Este termo - analfabeto - aplica-se quando na cultura em que o indivíduo vive a cultura e a leitura e a escrita são elementos básicos e indispensáveis.

Com o semi-analfabeto entendem que não houve regressão alguma, o meio não colabora.

O analfabeto funcional possui conhecimento suficiente para certas situações.

Em entrevistas cedidas a Folha de São Paulo, Marco Maciel dizia que extinguir o Mobral fazia-se necessário pois sua ineficiência já havia sido provada durante o período em que existiu. Em 1985 entraria em funcionamento um novo sistema de alfabetização que ministrará noções de história, geografia, português, ciências a jovens e adultos. O próprio secretário geral do Ministério da educação neste mesmo período chegou a dizer que os governos anteriores também não conseguiram ter êxito com a questão da alfabetização. O novo órgão a ser criado atuará não apenas na alfabetização, porque a educação é muito mais ampla.

Em quinze anos de existência o Mobral atendeu 40 milhões de pessoas, receberam certificado 15 milhões, mas como admitia o próprio órgão em 85, apenas 1,5 milhões, de pessoas podiam ser consideradas alfabetizadas.

O Mobral é extinto em novembro de 1985 e no mesmo dia é criada a Fundação Educar, em substituição.

Assumindo como modelo o "método Paulo Freire" a Fundação Educar nasceu com propostas de descentralização, elaborando convênios com municípios e execução de programas de alfabetização básica regionalizada, até sua extinção em março de 1990.

A Fundação Educar não consegue cumprir sua única tarefa, a de diminuir o

número de analfabetos no país, 24,5% da população em 1980 (conforme estimativa da CNTE-UNESCO).

Em 03 de março de 1989, a Folha de São Paulo trazia uma reportagem em que representantes de 24 entidades governamentais e autônomos estavam reunidos para organizar uma campanha de erradicação do analfabetismo no Brasil. Este evento faz parte de uma mobilização internacional coordenada pelo conselho internacional de educação de adultos (ICAE), um órgão consultivo da ONU para a Educação Ciência e Cultura da UNESCO. O dia 03.03.91 foi escolhido pelo ICAE para o lançamento simultâneo em 16 países do Ano Internacional da Alfabetização em 1990.

O objetivo da UNESCO com sua Campanha é promover o ensino básico e erradicar o analfabetismo até o ano 2.000.

Dia 08 de setembro de 1990 foi o dia internacional da alfabetização. Conforme publicou a Folha de São Paulo em 21.04.90 o ministro da educação em exercício, José Luitgard Moura Figueiredo disse em Maceió na abertura do Ano Internacional da Alfabetização que até o final do ano o Banco Mundial liberaria US\$ 100 milhões para projetos de alfabetização no Brasil "Não queremos fixar um prazo para o fim do analfabetismo no Brasil, mas talvez consigamos isso até o final do governo Collor".

Criada por decreto presidencial em setembro de 1990, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, pretende reduzir em 70% e número de analfabetos no* país nos próximos cinco anos,

conforme colocou na mesa redonda "Políticas de Alfabetização" do CBA-Congresso Brasileiro de Alfabetização, a Secretária Nacional de Educação Básica no Ministério da Educação, Ledja Australlino da Silva. Até setembro de 1990 a PNAC não havia sido instalada, além do fato da implantação por parte do governo, de uma política recessiva, aponta para o fracasso do PNAC, já que miséria e alfabetização caminham juntas.

Este PNAC não deixa clara as reais dimensões da participação da sociedade na sua elaboração, se é para definir a política geral ou somente executar as determinações do governo. Também não está claro se o PNAC é somente uma campanha nacional de alfabetização com alto teor demagógico e eleitoreiro como outras que já existiram.

Constatamos assim, que o Estado sempre foi perverso em suas atitudes, em momento algum conseguiu ou intencionou apresentar (e executar) uma proposta de educação de adultos onde o indivíduo pudesse enxergar-se como cidadão, desenvolver-se em sua totalidade, consciente de seus deveres e de seus direitos, com predisposição a conquistar esses direitos quando negados.

Segundo dados compilados por Olga Lopes da Cruz em "Educação: indicadores sociais" v. 1(1981/1987). Rio de Janeiro, IBGE. Departamento de Estatísticas e indicadores sociais,1990; é possível

observar que com todas as campanhas, programas organizados pelo Ministério da Educação e iniciativas outras, as quais já fizemos referência, o índice de analfabetos no Brasil caiu. De 1981 a 1987 o número de analfabetos diminuiu em 2.4%. Embora ainda mantemos em 1987 o índice de 21,5% para os analfabetos observamos também que tanto na área urbana como rural o índice de analfabetismo caiu menos em torno da população de 20 a 24 anos que teve seu ensino básico por volta de 1975, período de novas reformas na educação.

Como pudemos observar no decorrer da história da educação dos adultos em termos legais, a Constituição de 1824 traz consigo a gratuidade da instrução primária a todos; a lei de 15/10/1827 determinou que deveriam ser criadas quantas escolas fossem necessárias (primeiras letras) para atender a demanda existente por todas as vilas e cidades. No final do Império a lei Saraiva tomava a eleição direta e sem o voto do analfabeto, mantendo a seleção dos votantes pela renda; também a constituição de 34 reconhece a educação como direito de todos, e devendo ser o ensino primário "integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos". A Constituição de 1988 reconhece como direito do cidadão e dever do Estado também a educação dos adultos.

Apresentada em agosto de 1989 pelo seu relator o deputado Jorge Hage, o novo projeto de Leis de Diretrizes e Base da Educação e Cultura, Esportes e Turismo da Câmara dos Deputados, apresentava uma série de avanços quanto à qualidade da educação. Tentava melhor garantir

a entrada e permanência da criança, jovens e adultos na escola, além de fazer referência à necessidade de formar e acompanhar os educadores; e foi justamente por apresentar progressos para a educação brasileira que houve muita resistência por parte de vários deputados para colocar este projeto em votação. Esta é somente mais uma situação através da qual podemos perceber que tipo de preocupações e interesses regem a educação neste país. Embora saibamos que as leis não fazem a educação, em sua maioria, têm servido para controlar os cidadãos e justificar as atitudes do Estado.

Podemos constatar através deste histórico que muitos programas de alfabetização existiram, embora efetivamente o índice de analfabetismo no país diminuiu muito pouco. O que acontece? Destacamos algumas possibilidades.

Até a pouco, como nas décadas de 60/70, o crescimento econômico era fácil e contava com pessoas, com uma população de baixo nível educacional. Este era um crescimento emanado sob uma concentração de renda que não implicava, não necessitava de um grande mercado interno e as indústrias não contavam com alta tecnologia. Hoje, as indústrias que se instalam em nosso país trazem consigo uma tecnologia que necessita de mão-de-obra qualificada. Há necessidade de aumentar o mercado

interno. A ausência de pessoal qualificado impede que as indústrias tenham uma política de rotatividade, o que a nível administrativo e econômico lhes é interessante e rendoso (demite os funcionários mais velhos o que significa menor despesa) e com a falta de mão-de-obra qualificada as indústrias se vêem obrigadas a sentar e negociar com os sindicatos. Dessa forma, com a perspectiva de melhorarem quantidade e qualidade sua mão-de-obra o setor empresarial começa a se interessar pela educação, inicia a elaboração de críticas ao Estado por não cumprir seu papel de educar.

Outro aspecto importante a ser analisado, diz respeito ao não funcionamento efetivo dos projetos organizados seja pelo Governo Federal, Estaduais ou Municipais.

Na década de 60, havia um pensamento de que a educação criaria cidadãos livres, autônomos e conscientes de seu papel social e de sua posição de classe. Observamos que em países capitalistas onde a educação é universal, não necessariamente temos cidadãos livres, conscientes. Esta situação nos aponta para um caminho através do qual a educação em seu papel revolucionário facilita o acesso do cidadão à informação, possibilita a esse sujeito ler uma publicação ou panfleto de seu sindicato, por exemplo. Parte fundamental para a execução deste processo é o educador, caberá a ele somente ensinar as letras e como ler cada uma das palavras ou como compreender, interpretar e ler nas entrelinhas, contextualizar sua leitura e sua escrita. Que tipo de educadores temos em nosso país e por quê?

Faz algum tempo que não temos um programa oficial de Educação de adultos que esteja em funcionamento nas escolas, o que nos faz pensar que não há investimento na educação, porque não precisa-se dela para governar e crescer.

Os projetos de alfabetização que são criados funcionam como forma de embolso de capital e quando necessária uma prestação de contas, estas pode ser forjada tanto quanto a execução dos mesmos.

Observamos que em algumas regiões não são executados os projetos por conta do modelo político apoiado e mantido pelas elites dessa localidade. Estamos nos referindo ao modelo clientelista. Educar pode perturbar, ao invés de manter o "status quo", porque para educar é necessária a introdução de outros elementos políticos numa hegemonia que já controlada por essa elite. Caso não houvesse pessoas qualificadas para educar, seria preciso que viessem de fora e que nem sempre pensariam como o grupo que detém o controle político da região. O risco é ainda maior quando essa pessoa confirma uma postura política realmente diferente da elite local, sejam pessoas ligadas a partido político, a grupos de igreja, que poderiam trazer um outro poder podendo concorrer com o voto de cabresto, "atrapalhando" o jogo político interno do Estado ou região.

Dessa forma, fica-nos claro que falta

vontade política por parte do Governo Federal para impor seu Projeto de Alfabetização às elites regionais, aliás, nem vontade política nem interesse, principalmente quando os "interesses" são os mesmos entre Governo Federal, Estaduais e Municipais. É a cumplicidade estabelecida.

Bibliografia

- Boletim GETA. nº0, São Paulo, GETA, julho de 1989.
 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. EDUCAÇÃO POPULAR. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.
 FREIRE, Paulo. A EDUCAÇÃO NA CIDADE. São Paulo, Cortez, 1991.
 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. **PEDAGOGIA DA ESPERANÇA - UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
PROFESSORA SIM, TIA NAO. São Paulo, Olho D'agua, 1993.

***Elisabete Christofeletti** . Psicóloga clínica, Mestra em Educação.

A IDENTIDADE FRAGMENTADA

MARIA DAS GRAÇAS SILVA NASCIMENTO SILVA*

RESUMO: A identidade não é uma simples identificação com determinado grupo social, partido, cultura ou causa. Está vinculada a conjuntura, às relações sociais, materiais e simbólicas, à padrões vividos, à memória e a vida, ou seja, a identidade não é mera construção intelectual de pesquisadores que desejam ver nos sujeitos de sua pesquisa a existência palpável. Para entendermos melhor esta questão detalharemos esses eventos que fazem parte do dia-a-dia das pessoas que têm como traço comum a vivência em área ribeirinha. Esta pesquisa foi realizada no Distrito de São Carlos Município de Porto Velho, área de abrangência do Rio Madeira.

PALAVRAS – CHAVE: Identidade, Grupo Social, Cultura, Materiais, e Simbólicas.

ABSTRACT: The identity is not a simple identification with particular social group, party, culture or cause. Is linked to social relations, environment, materials and symbolic, the patterns experienced, to memory and life, i.e., the identity is not mere intellectual construction of researchers who wish to see in the subject of your search the palpable existence. To better understand this issue will detail these events that are part of everyday life of people who have experience as common trait in riparian area. This survey was conducted in the District of São Carlos municipality of Porto Velho, spanning area of Madeira River.

KEYWORDS: Identity, social group, Culture, materials, and symbolic.

A identidade não é uma simples identificação com determinado grupo social, partido, cultura ou causa. Está vinculada a conjuntura, às relações sociais, materiais e simbólicas, à padrões vividos, à memória e a vida, ou seja, a identidade não é mera construção intelectual de pesquisadores que desejam ver nos sujeitos de sua pesquisa a existência palpável.

Os intelectuais são os que descolam as manifestações culturais de sua esfera particular e as articulam a uma totalidade que as transcende. A identidade é, neste sentido, elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política.

A atribuição e reivindicação são características fundantes para identidade: é fundamental saber se ela vem de "fora" ou

se foi forjada no próprio grupo. Por isso, a expressão da identidade implica sempre unia relação de alteridade é um **nós** que expressa em relação a eles.

Para entendermos melhor esta questão detalharemos esses eventos que fazem parte do dia-a-dia das pessoas que têm como traço comum a vivência em área ribeirinha. Esta pesquisa foi realizada no Distrito de São Carlos Município de Porto Velho, área de abrangência do Rio Madeira.

Religiosidade

Uma das questões importantes para o ribeirinho são os festejos religiosos. Isto está demonstrado pelo fato de cada localidade ter o seu Santo Padroeiro.

Os festejos do Santo Padroeiro é tão importante para o ribeirinho que muitos deles viajam dias de barco para a festa que acontece a cada ano e que já fazem parte do calendário das atividades dessas pessoas.

A religiosidade é forma de orientar-se no mundo, de sentir-se parte da comunidade. É o meio coletivo de realizarem os rituais, pois são nos festejos que encontram a condução ideal para realizarem casamentos, batizados, crismas e primeira comunhão, encontros de famílias, ou seja, o evento serve também como meio para outras realizações, sejam elas, sociais, culturais, familiares e econômicas.

Nem sempre existe padre morando

nessas localidades. Eles só vêm na época dos festejos do Santo Padroeiro ou em outros eventos da igreja Católica como a Páscoa e o Natal.

Quanto ao Santo Padroeiro, Nossa Senhora Aparecida é reconhecida como a padroeira do Distrito de São Carlos. As demais localidades também possuem o seu padroeiro, embora numa dimensão um pouco menor. Devido essas localidades serem bem menores e havendo também uma disputa no grupo com relação ao santo Padroeiro, pois cada família quer eleger um a exemplo desse impasse é a localidade de Primor, que ainda não foi erguida a Capela, devido essa divisão no grupo. Pois uma parte do grupo quer que seja Santa Luzia, porque fez promessa a essa Santa e prometeu construir uma Capela para a mesma. A outra parte do grupo acha que o Santo Padroeiro deva ser o "Santo da Floresta", onde uns dizem que é São Sebastião, outros dizem que é São Raimundo. Mas como a localidade de Primor fica muito próximo da Vila de São Carlos a maioria considerou Nossa Senhora Aparecida como sendo também sua Padroeira, sem descartar também a possibilidade da construção de uma Capela.

Existe uma disputa pela liderança das Capelas, ou seja, a família responsável pela capela é também responsável pelos festejos, e dinheiro arrecadado durante o mesmo, fica com a família responsável pelo evento. Isso para algumas famílias é uma fonte renda valiosa para os padrões locais.

Terapias Populares

A deficiência na Assistência Médica nas áreas ribeirinhas, faz com que as pessoas procurem outras formas de cura, como os Benzedores, Rezadores, Curadores e com muita frequência os trabalhos das Parteiras. Essas, além de atender as mulheres que não utilizam o único Posto de Saúde da Vila, às vezes também são chamadas para atenderem no Posto. Das três entrevistas que fizemos. Todas já passaram dos 40 anos na profissão de Parteira.

Todas elas afirmam que os santos protetores da mulher na hora do parto são: Santa Margarida e São Raimundo, "é só rezar para os dois antes de começar o trabalho que dá tudo certo", afirmam.

As crianças que nascem pela mãos dessas parteiras, passam a chamá-las de "mãe de umbigo" ou de "vovó".

Esse trabalho realizados pelas parteiras não cobrados, ou seja, ela não recebe nenhum pagamento pelo parto. Apesar de ser um trabalho muito importante na área ribeirinha é pouco reconhecido, inclusive não ocorre o repasse do ofício, pois não existe interesse por parte das mulheres em trabalharem nessa atividade.

O mesmo acontece com os benzedores, rezadores e curadores, que não têm pessoas interessadas em aprender essas atividades, está perdendo-se a tradição, pois essas pessoas que as

exercem já estão bem idosas e ainda não têm um sucessor.

Em alguns casos essa atividade tem que ser repassadas no caso das rezas para pessoas do sexo oposto, não pode ser repassada para pessoas do mesmo sexo, "...se não a reza fica fraca...." .

Nas localidades estudadas percebemos as duas características ou seja, a identidade atribuída que são os "soldados da borracha", onde a identidade veio de "fora" e foi absorvida pelo grupo, que não foi diluída pelo grupo.

A outra característica é a identidade forjada dentro do grupo a identidade ribeirinha que nasceu a partir da prática social e política do grupo. E existe um outro grupo menor dentro dessa identidade coletiva **ribeirinha** que são principalmente os moradores do lago Cuniã que se identificam como **nós pescadores** do lago Cuniã.

Outra face de um pequeno grupo que se denominam de **Beradeiros**. Esse termo designa a pessoa que mora no beradão ou beiradão, ou seja, às margens (berada, beira) dos rios lagos e igarapés, e que tem como atividade principal a agricultura. Para os que moram na cidade, principalmente Porto Velho, este termo refere-se a matuto, desengonçado, sem instrução e • outras conotações pejorativas.

Esse preconceito social parte dos habitantes da cidade contra o Beradeiro, mas nem por isso o grupo se desfez em razão dessa visão pejorativa. Os jovens

naturalmente sofrem com tal discriminação, por isso fazem questão da denominação ribeirinho. Aparentemente os termos indicam a mesma categoria, entretanto, estão carregados de significados diferentes do ponto de vista dos que vivem nas "beiradas", quer dos que vivem na cidade de Porto Velho.

Nas visitas a pude perceber a grande divisão no grupo, pois uma parte das pessoas se acha e se denomina Beradeiro e reforça essa denominação; uma outra parte aceita o termo e lembra uma outra denominação, o ribeirinho, e grande parte do grupo só aceita a denominação de **ribeirinhos**.

Para as pessoas com mais de cinquenta anos o termo Beradeiro era assumido com orgulho, sentem orgulho do seu modo de vida, e para as pessoas de meia idade e principalmente os jovens, denominam-se ribeirinhos.

Quando se trata de questões ligadas a área ribeirinha como um todo, ou seja, uma reivindicação onde envolve todas essas pessoas que moram as margens dos rios, lagos e igarapés, todos sejam eles "soldados da borracha", seringueiros, beradeiros e pescadores se unem numa mesma identidade: nós ribeirinhos.

CARDOSO, R.C.L. **AVENTURAS DE ANTROPÓLOGO EM CAMPO OU COMO ESCAPAR DAS ARMADILHAS DO MÉTODO**. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

GEERTZ, C. A **INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988. GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978

NOVAES, S.C. **JOGOS DE ESPELHOS, IMAGENS DA REPRESENTAÇÃO DO EU ATRAVÉS DOS OUTROS**. São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1990.

ORTIZ, R. **CULTURA BRASILEIRA E IDENTIDADE NACIONAL**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

***Maria Das Graças Nascimento**. Geógrafa, mestra em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, Pesquisadora do Centro Imaginário Social – CEI.

BIBLIOGRAFIA

MITO E LUGAR - Parte I

Josué da Costa *

RESUMO: "Mito e Lugar" é o resultado das reflexões que efetuamos durante o curso de pós graduação junto à Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia. Apresentamos o texto tal como foi aprovado pela banca examinadora. Talvez o maior tenha sido o da minha origem. Nascido às margens do Rio Madeira, sempre ouvindo as histórias que o povo conta, vivendo o tempo e o espaço amazônicos, sentindo os sabores e os cheiros da terra, tudo tornou-se muito familiar. O tema mito e espaço nasceu de trabalhos de pesquisa nas áreas de História e Saúde dos quais participei na área ribeirinha, despertando em minha mente a vontade de trazer esse assunto para a Geografia. Porém, sempre que eu fazia esse comentário, soava a alguns ouvidos algo parecido a heresia.

PALAVRAS – CHAVE: Mito e Lugar, Rio Madeira, História e Saúde.

ABSTRACT: "Myth and Place" is the result of the reflections that we made during the course of graduate from the University of São Paulo, Department of geography. Introducing the text as adopted by the Committee. Perhaps the greatest was the recipient of my origin. Born on Wood, always listening to the stories that people counts, living time and space Amazonian, feeling the flavors and smells of the Earth, everything became very familiar. The theme myth and space was born out of research in the areas of History and Health which participated in the riparian area, awakening in my mind the desire to bring this matter to geography. However, whenever I made this comment, sounded a few ears something like heresy.

KEYWORDS: Myth and Place, the Madeira River, History and Health.

Apresentação e Perfil Metodológico:

Apresentação: Este trabalho é uma publicação da primeira parte da Dissertação de Mestrado. "Mito e Lugar" que analisa uma comunidade que vive às margens do Lago Cuniã, Porto Velho.

Rondônia, que viu-se envolvida com ameaça de desapropriação da área para transformação em unidade de preservação ambiental pelo IBAMA. Com tal objetivo este órgão não consegue "ver" uma comunidade que tem uma existência cultural rica em símbolos e significados onde o mito aparece

como elemento organizador do lugar. Como categoria do espaço, o lugar surge como criação humana, cultural e com significados intrínsecos para o grupo.

"Mito e Lugar" é o resultado das reflexões que efetuamos durante o curso de pós graduação junto à Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia. Apresentamos o texto tal como foi aprovado pela banca examinadora. Algumas questões, de maneira muito salutar, encontram-se superadas por este autor, entretanto há ainda um universo a ser desvendado. Uma curiosidade criadora acompanhou toda a elaboração deste trabalho, onde foi necessário não aceitar e até mesmo romper com os limites impostos por uma ciência ou uma forma de pensar. Quando se busca compreender o universo humano, uma ciência não é suficiente, ou mesmo a Ciência não é suficiente. Mostrar que é possível realizar uma pesquisa com esse pensamento. Talvez seja esta a maior contribuição.

O desenvolvimento deste trabalho foi marcado por uma série de fatores difícil superação. Talvez o maior tenha sido o da minha origem. Nascido às margens do Rio Madeira, sempre ouvindo as histórias que o povo conta, vivendo o tempo e o espaço amazônicos, sentindo os sabores e os cheiros da terra, tudo tornou-se muito familiar. Foi necessário um grande esforço de "estranhar" aquilo que na minha vida era normal ou natural. No meu modo de ver,

não havia nada de "anormal" nas histórias de encantamento do Boto, do Mapinguari, do Papa-Figo, do Curupira, da Cobra Grande que criava igarapés da noite para o dia. Quando pequeno, no dia dos finados, eu ia acender velas no túmulo de um homem que todos diziam que tinha virado cobra, porque batia em sua mãe. O túmulo vivia constantemente rachado e envolvido por grossas correntes. Um dia a cobra saiu e foi morar no Rio Madeira. E todos nós. Crianças, sabíamos que à mãe devíamos respeito, agredi-la era a danação eterna. É necessário ainda citar o tempo amazônico, que é marcado pelo movimento das águas, das enchentes; as viagens não são contadas por quilômetros percorridos, mas por horas de viagem deitados na rede. Assim, o caminho trilhado por um "nativo" para assumir a impessoalidade e a "racionalidade" acadêmicas, é sempre penoso. Mesmo que não deixemos de ser "nativos", precisamos ultrapassar os limites do senso comum, selecionar alguns aspectos da realidade e investigar suas origens, as inter-relações e articulações diversas, aprender a usar o olhar de pesquisador.

Somente quando saímos da Amazônia é que percebemos o quanto o nosso cotidiano é repleto de coisas de dimensões absurdamente grandes, seja o nosso conceito de rio, a imensa variedade de nossa fauna, de nossa flora, a infinidade das cores que vivenciamos a imensa tonalidade de verdes e de brilhos, de um sol que ilumina com intensidade tudo o que pode

tocar; são os peixes que passam sob as canoas de diferentes espécies e tamanhos; é o sabor das frutas, a exemplo do cupuaçu que ao ser quebrado, nos invade com seu perfume; é ver as crianças e os adultos subirem nas palmeiras de açai e descerem cote um enorme cacho de frutos negros e ver a palmeira intacta e o caboclo olhar para cima e dizer que na próxima semana virá buscar o outro cacho. É uma pena que ao escrever não consigamos expressar a realidade da Amazônia: tão bonita, tão variada, tão rica e com um povo generoso e sagaz. Refiro-me à Cuniã, área escolhida para minha pesquisa.

A elaboração de um trabalho como esse requer várias idas ao campo e cada viagem transforma-se em urna aventura à parte: quer seja nas idas de voadeira, nos barcos de linha, viajando deitado em redes e, alguma vezes, tendo que levantá-las para receber cargas de melancia, banana, coco, açai. E outros produtos ribeirinhos. O mais importante ainda é observar a luta que esses colonos enfrentam para levar seus produtos ao mercado, pagando passagens e cargas e esperando encontrar, em Porto Velho, um preço digno para seus produtos. Isso, infelizmente, poucos conseguem. A atividade de transporte desenvolvida sobre as águas do Rio Madeira é bastante intensa, os produtos que circulam e abastecem Porto Velho merecem um estudo detalhado. Nas viagens de campo, tivemos a oportunidade de participar de

festejos de santos padroeiros em várias comunidades onde estavam presentes a alegria, a religiosidade e a beleza cultural desse povo. As procissões onde se juntavam dezenas, centenas de barcos e canoas enfeitadas e coloridas de beleza singela e emocionante também merecem um trabalho específico.

O tema mito e espaço nasceu de trabalhos de pesquisa nas áreas de História e Saúde dos quais participei na área ribeirinha, despertando em minha mente a vontade de trazer esse assunto para a Geografia. Porém, sempre que eu fazia esse comentário, soava a alguns ouvidos algo parecido a heresia. "O que a Geografia tem a ver com o boto, cobra grande?" diziam-me alguns. Mas não era isso que eu queria, não era meu objetivo verificar como a Geografia tratava do boto. O que me interessava era a importância que os ribeirinhos davam a essas representações, era compreender a necessidade que tinham de contar suas histórias. Para mim estava claro que não se tratava apenas de conversa de caçador, pescador ou de mentirosos. Era algo mais, essas histórias eram na verdade relatos de vida (ou vidas), era uma visão de mundo que o preconceito de uni outra lógica não permitia ver. Quando pude compreender que havia unia lógica rica em conceitos, classificações e valores, as histórias míticas deixaram de ser apenas fantasiosas, todas tinham cenários e personagens, tinham espaço e tempo. Havia uma relação muito forte entre o lugar e o indivíduo. Todas aquelas abstrações não eram somente

abstrações do espaço, mas de si mesmos. Então, foi só apurar os meus sentidos e verificar de que espaço estavam falando. Falavam que ali era o seu lugar e essa palavra era pronunciada com ênfase, havia incorporações de valores óbvias para eles. Fui então buscar compreender o que era esse "lugar" a que tanto se referiam. Mesmo assim, com essa primeira aproximação, os dados apresentavam-se ainda de forma inicial, embrionária.

Não procurei fazer generalizações, nem compreender o povo da Amazônia, mesmo porque não há só uma Amazônia, nem um só povo. Procurei compreender Cuniã e suas relações com algumas localidades mais próximas. E necessário cuidado, pois em Cuniã encontramos diferenciação no sentir e perceber o espaço. Portanto, trabalhar com generalizações é perder a riqueza de informações, é reduzir e empobrecer aquela realidade.

Pensar a organização espacial de um grupo social como os ribeirinhos, é descobrir uma pluralidade de fatores que contribuem para a caracterização e formação de determinada paisagem. Esses fatores são das mais diversas ordens, quer seja psicológica, moral, ecológica, econômica, política ou mítica.

O conjunto rico de informações, experiências, vidas irá modelar o imaginário social do grupo que terá a capacidade de congregar os valores, a interpretação, a estratégia de

sobrevivência e a visão de mundo que possuem. O grupo social estará "equipado" para apresentar seu projeto de natureza, ao criá-la enquanto resultado da "práxis". Esse "projeto de natureza" além de reunir dados classificatórios, traz também os mecanismos que propiciam a preservação das espécies, visto que isto irá garantir a sobrevivência do grupo. As informações para a manutenção do funcionamento do "ciclo da natureza" serão colhidas da observação cotidiana, transmitidas e aperfeiçoadas ao longo das gerações. Esse homem ribeirinho irá pensar a natureza como uma aliada de sua rotina cotidiana.

Assim, a natureza passa a ser humanizada, desmistificada, ou seja, desnudada de seus mistérios e incorporada de novos significados. Passa a ocorrer, em alguns momentos, a sacralização da paisagem. A "mata", o "rio" passam a ter um significado especial para esse grupo. É a "mata" e o "rio" desse grupo. Em outras palavras, tornam-se criações.

O espaço repleto de significados é unia criação do homem. Esse espaço terá sua forma configurada por um "homem-que-pensa" e sente, por um "homem produtor", por um "homem habitante". A compreensão dessa criação torna-se possível quando nos desprendemos dos aspectos aparentes dessa paisagem, quando vemos além das relações de trabalho.

Depois de estabelecidas as relações humanas e as tecnologias de sobrevivência e vida, o espaço, a natureza parecerão

independentes da sociedade e de sua ação criadora. Parecerão anteriores. No entanto, natureza antes da "práxis" é pura metafísica. Aquilo que depois é natural, é um aspecto da própria "práxis". Algo que despreza para ter existência própria. Esse algo podemos chamar de "espaço", "ambiente". "natureza", "cosmo".

O espaço, que antes do homem era abstrato, obscuro e temeroso, caos e potência, passa a ser o corpo externo da sua existência social, um dos seus fundamentos; a mata conterà as marcas para sua locomoção; as árvores, rochedos, rios, serão pontos de referência; os igarapés e lagos terão significados relacionados às espécies de peixes; cada local de busca de alimento será classificado conforme o período de reprodução das espécies e outras classificações. As matas e as águas apresentarão seus deuses e protetores: é o Curupira, o Mapiuari, a Matita Perêra, a Cobra Grande, o Boto e muitos outros. Neste momento, o espaço rompe por completo com a indiferença, a insegurança, o temor. Já não é mais um espaço desconhecido. É Algo mais. É a segurança, é o aconchego, onde seus mortos estão sepultados. É um "lugar". Quando perguntados, esses homens respondem sem hesitação: "aqui é o meu lugar". Antes do lugar, não existia natureza socializada.

A organização do espaço concretiza o modo de pensar do grupo, do conjunto

de seus valores e sua visão de mundo. Esse espaço é a expressão viva do humano. Tais questões tornam-se mais significativas quando analisamos grupos sociais que ainda não foram inteiramente cooptados pela sociedade dominante de consumo.

Desses grupos sociais, certamente fazem parte os seringueiros, os caboclos e ribeirinhos da Amazônia que vivem a realidade das matas e das águas com todos os seus significados. Tais grupos não vivem isolados do mundo urbano, entretanto, mantêm uma relação com o seu meio mediada por relações míticas e com uma percepção aguçada dos mecanismos de funcionamento da natureza.

Há de se esclarecer ainda a que ribeirinho nos referimos. Na Amazônia, alguns conceitos assumem uma grandeza que à primeira vista pode causar constrangimento a quem relata. As definições de *furos*, igarapés, rios ou lagos assumem grandes proporções. Mesmo de maneira mais suave, há diferenciações no modo de agir dos que moram em suas margens.

O pescador que mora às margens do Rio Madeira vai trabalhar em águas barrentas com *"remansos"* e *"banzeiros"* perigosos. O trabalho da pesca terá técnica diferente para quem trabalha nas águas mansas dos lagos. As cores das águas sofrerão uma classificação dada pelos ribeirinhos segundo o tipo de alimentação que elas possam oferecer e as técnicas de pesca serão próprias para cada uma delas. Estarão, assim, mapeadas as

águas negras, brancas, verdes, azuis ou barrentas.

Buscando compreender essas comunidades a partir de suas técnicas de trabalho e sobrevivência, aparentemente é um conceito bastante vulnerável à críticas e faz parte de um debate já superado no meio geográfico, por ser esta teoria considerada possibilista, tradicional etc. Entretanto, é através dessas técnicas que temos maiores oportunidades de compreender uma comunidade como a analisada, que ainda teima em existir na Amazônia. Essas comunidades possuem ainda a característica de orientar sua visão de mundo e suas estratégias de sobrevivência com uma presença muito marcante dos elementos míticos. É a realidade superando as limitações da ciência e a fragilidade de seus conceitos.

Com relação à constituição de uma documentação primária, à formulação do nosso acervo documental, assumimos a metodologia da pesquisa participante, embora não tenha sido possível passarem cada uma dessa viagens mais do que quinze dias. A dificuldade em organizar uma viagem como essa, obriga-nos a definir prioridades. Dessa maneira, fiz viagens com o objetivo de acompanhar um dia de pesca, em época de cheia, na área do igapó. Depois de dois dias em campo, passávamos o terceiro e o quarto dia com pescadores diferentes, saindo ao raiar do dia e voltando ao entardecer. Levava comigo o caderno de campo e a máquina

fotográfica. À noite, nos reuníamos para conversar e procurei registrar as observações dadas pelos moradores. Depois da segunda viagem a campo, já conhecíamos todos os moradores. Seleccionamos alguns para entrevista gravada e procurávamos interrompê-los o menos possível. Uma outra técnica de entrevista utilizada foi a busca de resposta para um elenco de perguntas previamente elaboradas, onde um grupo de pessoas respondia às mesmas questões. Todos sempre estavam informados sobre o gravador e nem por isso houve modificações no comportamento dos grupos ou pessoas e. ao final da entrevista, retornava a fita e deixava que ouvissem parte da gravação. Em campo, utilizamos o registro fotográfico, colhendo imagens do meio de trabalho, transporte, atividades diárias, crianças, moradias e das paisagens. Sempre ao retornar, as fotos eram apresentadas e distribuídas entre todos. As pessoas se emocionam ao se reconhecerem em um papel. Participamos também, da realização de algumas filmagens em que tentávamos contar a história da comunidade através de depoimentos e imagens da paisagem. Levamos para a área um videocassete e um televisor e apresentamos as filmagens. Todos reunidos tentavam identificar os personagens e ao surgir o depoimento de uma moradora, aplaudiram. As filmagens foram reprisadas mais de cinco vezes nessa noite. Acompanhamos alguns em caminhadas pela mata, sempre buscando e anotando os nomes das espécies que encontrávamos e

principalmente quais eram as referências que eles usavam para se orientar. Aprendemos a distinguir várias pegadas e vestígios de animais como a anta, a paca, o tatu, a cutia. Sempre considerei que a presença em campo exigia um retorno à comunidade, a clara exposição dos objetivos de nossa presença, as informações sobre o andamento dos trabalhos e a exposição do material que colhia em forma de imagem.

O acervo documental também contou com o livre acesso às documentações e reuniões da Associação, bem como entrevistas com os vários superintendentes do IBAMA, coleta de notícias publicadas nos jornais sobre a temática ribeirinha, e também de revisão bibliográfica.

Pelas peculiaridades interdisciplinares do tema, a Geografia sozinha seria insuficiente para realizar esta análise, pois a natureza dessa pesquisa exige que o investigador permaneça com o espírito aberto para diferentes fontes bibliográficas que mostrem as visões de outras ciências, tais como, a Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, etc.

Alguns objetivos foram definidos, marcando a estrutura de nosso trabalho: compreender como *o sagrado* está presente nas diversas representações simbólicas, alicerçando a organização e resistência do grupo e definindo a construção espacial de Cuniã.

Esse trabalho foi dividido em duas partes: na primeira, relata a história do

grupo, sua organização e resistência, demonstrando o universo de informações que essas populações utilizam em seu cotidiano; a origem (ou as origens) de Cuniã; a luta desenvolvida pela comunidade para permanecer na terra; alguns conflitos internos e a força política das famílias. Em seguida, há a demonstração de que todas essas atuações no tempo e no espaço irão produzir um nível de informação comum a todos os moradores e que denominei de *códigos da terra*. Buscamos ainda entender como esse homem pensa seu espaço, que valores atribuí a esse espaço; quais são as relações sociais que transformam um espaço que antes era o "nada", em algo que é capaz de despertar para a luta e o confronto. Seria somente uma simples luta pela terra? Haveria algo mais em jogo?

A segunda parte apresenta as representações míticas das águas e da mata, relacionadas às formas de resistência do grupo, o seu modo de vida e seus valores relacionados ao meio ambiente e como essas representações participam da construção do espaço.

Cuniã e os Códigos da terra

Cuniã, comunidade de pescadores e agricultores de subsistência, está localizada à margem esquerda do Rio Madeira. Situando-se na parte nordeste do Estado, próximo aos limites com o Estado do Amazonas, a aproximadamente 140 km, a jusante da capital do Estado de Rondônia, possuindo

uma área de 104.000 ha.

O modo de acesso é preferencialmente fluvial. De Porto Velho até o Cuniã navega-se, descendo o Rio Madeira, por aproximadamente 100 km até as proximidades da comunidade de Nazaré, onde desemboca o igarapé Cuniã. Seguindo-o por cerca de 30 km, chega-se à comunidade.

A viagem leva em média seis horas em uma embarcação denominada "voadeira" com motor de 40 HP, ou em um tempo de vinte e quatro horas em um barco tipo "batelão". O tempo de viagem também muda segundo o período do ano. Uma viagem na época de estiagem leva mais tempo porque o barco irá acompanhar o curso normal do rio e o piloto terá maior preocupação com os bancos de areia. Em período de cheia, os caminhos são encurtados pelos furos e em alguns lugares meandantes do rio é possível se desviar, e seguir pela parte mais curta nos lugares onde há ilhas. Existem ainda os caminhos por terra que ligam Cuniã à comunidade de São Carlos, às margens do Rio Madeira, para fazer pequenas compras ou aguardar os "barcos de linha", para se deslocar até Porto Velho. Esses caminhos são utilizados durante a estiagem, ficando submersos no período de cheia do Rio Madeira.

Constituída por cerca de 60 lagos, a área de Cuniã possui grande riqueza em sua fauna e flora. Há enorme variedade tanto de peixes como de animais silvestres

apresentando, ainda, um grande potencial extrativista de produtos da mata como a castanha-do-brasil, o açaí e dos lagos e igarapés, os peixes.

De formação lacustre, a área do Cuniã tem um regime das águas que oscila bastante entre o período da cheia, de novembro a abril, e o de estiagem de maio a outubro. Quanto ao solo, no igapó, parte que sofre a influência da oscilação anual do nível de água, apresenta-se como associação de Glei pouco húmico álico (HG pai) textura argilosa da floresta equatorial hidrófila de várzea, possuindo uma forte gleização, indicando uma intensa redução de ferro e, segundo o levantamento pedológico realizado pela EMBRAPA, estes são solos:

Poucos desenvolvidos, de textura média ou argilosa, medianamente profundos, mal drenados e pouco permeáveis (...) Devido ao seu encharcamento e baixa fertilidade natural, estes solos apresentam grandes limitações ao uso agrícola. (EMBRAPA:1983)

O outro grande grupo de solo da área de Cuniã formado pela associação de cambissolo plíntico (ca5) é a faixa de terra firme onde os moradores fixaram suas residências, segundo as análises feitas pela EMBRAPA. São:

Solos poucos desenvolvidos, apresentando 4% ou mais de minerais primários de fácil

***intemperização na fração areia e
relação silte/argila normalmente
maior que 0,7 (...) A
consistência a seco é dura
,friável ou firme quando úmido e
ligeiramente plástica a muito
plástica e ligeiramente
pegajosa a muito pegajosa
quando molhado.
(EMBRAPA:1983)***

As características de baixa fertilidade desses solos restringem o seu uso agrícola. Dentre as dezenas de lagos existentes, o Lago do Cuniã se destaca pela sua extensão e a maioria da população fixou residência em suas margens.

A presença dos lagos em Cuniã faz com que a paisagem seja distinta de outras áreas ribeirinhas, como as de igarapés, por exemplo. Essa distinção está marcada não só pela percepção que se tem do lugar, como pela maneira de produzir seus meios de sobrevivência e de organização do conjunto do espaço.

***Josué da Costa.** Professor do Departamento de Geografia/UFRO, pesquisador do Centro do Imaginário Social, Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo.

A APRENDIZAGEM DA CONVERSAÇÃO

Clodomir Morais *

RESUMO: Os métodos de ensino, via de regra apóiam-se na transferência de conhecimento, mediante "entregas teóricas" que se procedem ao longo de uma série de aulas programadas. Por esses métodos ensina-se Gramática de qualquer idioma: pelos mesmos métodos, ensinam-se tanto as regras de gramática como as de Matemática e também as exceções de unia e de outra. A capacitação como pode acontecer com tudo o que depende da aprendizagem, emana da aplicação do conhecimento, a atividades concretas, razão pela qual a prática que se desenvolve no processo da capacitação para a Conversação não deve ser em abstrato e sim uma atividade que permita comparar a imagem (a coisa ensinada) com a realidade que ela expressa.

PALAVRAS – CHAVE: Métodos, Capacitação Conversação, Aprendizagem.

ABSTRACT: Teaching methods typically rely on knowledge transfer through "deliveries theoretical" that come along a series of scheduled classes. By these methods teach yourself Grammar of any language: by the same methods, teach yourself grammar rules both as the math and also the exceptions of unia and another. Empowerment as can happen with everything depends on learning, emanates from the application of knowledge, the concrete activities, which is why the practice that develops in the process of empowerment for the conversation shouldn't be in the abstract but rather an activity by which the image (the thing taught) with the reality that she expresses.

KEYWORDS: Methods, Training, Learning Conversation.

A Conversação sempre constituiu um grande problema para alunos e professores dos cursos de idiomas. Com o propósito de superá-lo, as Instituições especializadas na formação de intérpretes, cicerones e tradutores simultâneos têm procurado

desenvolver métodos cuja eficiência se mede também pelo princípio da nacionalidade econômica: a maximização dos resultados mediante a otimização dos meios disponíveis.

A maioria dos que, no Ocidente, se

dedicam à Pedagogia Experimental é formada de "behavioristas" (1) cujos métodos em essência, pouco se diferenciam entre si, pois se resumem em obter um crescente nível de diálogo artificial. mecânico (e às vezes sem sentido) entre os alunos e o professor.

O uso de audiovisuais (cine, Vídeo, diaporamas, textos atrativos, etc) funcionam como "estímulo" para obter como "resposta" - o diálogo, e assim, conjurar as possibilidades de bloqueio ou de inibição dos alunos nos momentos destinados à conversação tradicional conseguida pelo insistente acicatear de perguntas, não raro inconseqüentes, do professor.

E assim os alunos poderão passar anos e lustros no aprendizado pachorrento da conversação, aprendizado delével que não comporta a menor solução de continuidade: dois meses de verão e a capacidade de conversar no idioma adventício recua quase à estaca zero, para outra vez ser recuperada pelo método rotineiro do "estímulo-resposta".

Tão somente quando os alunos exercitam a Conversação nas atividades de algum trabalho (como intérpretes de delegações, por exemplo), é que alcançam perenizar por algum tempo à aptidão ao diálogo automático frouxo, desembaraçado.

Os institutos de idiomas mais abastados sabem proporcionar aos

alunos a oportunidade de visitar o país da língua que estudam na ilusão de que algumas semanas ou meses sejam suficientes para torná-los aptos para a conversação.

À exceção destas tentativas de perseguir uma prática real e concreta para o aprendizado da Conversação, a todas as etapas do curso de idiomas presidem as categorias metodológicas tipicamente do ensino, mediante as quais se aprende (a gramática) mas não se capacita em Conversação, ou seja não geram as aptidões no indivíduo que, segundo Leontiev "vai adjunto ao processo do domínio por ele (ou utilizando o termo de Marx:"da apropriação por ele") do que foi criado pela humanidade, pela sociedade. em seu desenvolvimento histórico", e daí que "realizar o processo de apropriação constitui uma função da aprendizagem humana que distingue qualitativamente de "learning"- aprendizagem dos animais cuja função é a adaptação (2).

Os métodos de ensino, via de regra apoiam-se na transferência de conhecimento, mediante "entregas teóricas" que se procedem ao longo de uma série de aulas programadas. Por esses métodos ensina-se Gramática de qualquer idioma: pelos mesmos métodos, ensinam-se tanto as regras de gramática como as de Matemática e também as exceções de unia e de outra.

A prática nas duas disciplinas, faz-se por meio de exercícios orais ou escritos e, ao fim se sabe, mercê de unia "práxis reiterativa"(que se cria com a repetição

exaustiva dos exercícios) consegue-se que os alunos "internalizem" os conhecimentos vertidos pelo mestre.

Contudo, tão somente depois de capacitarem-se no uso prático dos elementos teóricos mediante a conversação, é que terão plena consciência da Gramática estudada. (3).

A partir de Makarenko (4) ficou assaz definido na Pedagogia o "divortia aquarum" entre as técnicas de ensino e as técnicas de capacitação sem deixar confundir esta - a capacitação - com a propalada "Educação Funcional" de Claparède.

Funda-se aí a aprendizagem através da capacitação, ou seja a aprendizagem que emerge do exercício de atividades do trabalho (desenvolvido socialmente): trabalho imposto por necessidades concretas e orientado para um objetivo comum que inevitavelmente estabelece entre os sujeitos da capacitação "a dependência responsável" de que fala Predvechni (5). Imprescindível nos processos coletivos da capacitação.

Em toda aprendizagem de idiomas é mister saber até onde pode chegar o tratamento do **ensino** e de onde começam os requisitos dos métodos de capacitação. Tudo indica que estes aparecem no momento em que se torna indispensável a aplicação prática das teorias gramaticais quer dizer, no período de aprendizagem da Conversação.

A Conversação, ou o ato de conversar, exige uma enorme preparação no uso dos "instrumentos" prévios da **Linguagem** que vão desde a pronúncia de sons articulados, ao uso e entendimento dos símbolos que eles representam e, em seguida ao conhecimento gramatical, que sistematiza os fenômenos da Linguagem. seja considerando as palavras isoladas (lexicologia) e suas combinações para a expressão do pensamento (sintaxe).

Uma pessoa que possa fazer uso (ainda que de forma incipiente, rude) desses "instrumentos prévios" estará em condições de entabular uma conversação efetiva desde que isto seja fruto de necessidades imperiosas impostas pelas atividades e relações de trabalho. É que o ato de conversar pressupõe a plena consciência do uso daqueles "instrumentos prévios" em função das representações surgidas de atividades concretas.

Um excelente tradutor que domina plenamente a gramática dos idiomas em que opera, pode não ser capaz de manter uma conversação fora de sua língua materna, já que para a conversação não bastam os conhecimentos dos "instrumentos prévios" reunidos na Gramática. Há que se capacitar em conversação. A Gramática ensina-se e aprende-se, porém no que diz respeito à Conversação, não se ensina, se capacita.

A capacitação como pode acontecer com tudo o que depende da aprendizagem, emana da aplicação do conhecimento, a

atividades concretas, razão pela qual a prática que se desenvolve no processo da capacitação para a Conversação não deve ser em abstrato e sim uma atividade que permita comparar a imagem (a coisa ensinada) com a realidade que ela expressa (7). Isso se deve ao fato de que tão somente através do trabalho (e das atividades dela decorrentes) é que toma concreção a consciência de sujeito com respeito ao objeto(8).

Eis porque a aprendizagem da Conversação, vista através da ótica da capacitação e não da ótica do **ensino** propriamente dito, só pode ser eficaz, à luz da categoria da ATIVIDADE OBJETIVADA dos modernos cientistas sociais marxistas (S.L. Rubinstein. A.N. Leontiev, I.Labra Moya e G.P. Previdechni. A. de Faria, etc.) em diametral contraposição à "focagemcondutista" dos psicólogos não marxistas.

A "conduta", segundo Labra Moya, (9) não é uma categoria dialética e nela "o objeto aparece apenas no caráter do "estímulo" que faz desencadear uma reação com a qual não tem vínculos dialéticos. "**Estímulos**" e "respostas" são séries paralelas de fenômenos correlacionados, que não têm entre si vínculos orgânicos (10). A "conduta" se define em função das manifestações externas, observáveis: nega a consciência e o reflexo psicológico" - acrescenta o mesmo autor.

A Psicologia Social não marxista

arrima-se no processo da Comunicação na Linguagem: prega que os indivíduos se expressam exclusiva e unicamente mediante a Linguagem e a esta dedica todo o seu interesse. Evidentemente não leva em conta que as relações sociais de produção da Humanidade, cristalizadas no objeto em forma de meios de trabalho transmite ao homem a organização social nelas codificadas (11). Daí crer somente nas apresentações exteriores das atividades à revelia do reflexo psíquico que elas determinam.

Aqui está pois a razão pela qual os métodos de " Educação Funcional" de "Pesquisa-Ação" de " Educação Popular" de " Educação Vivencial" e outros concebidos em função exclusiva da "conduta" externa dos indivíduos, se apóiam principalmente nas técnicas de "dinâmicas de grupos", "sociodramas", "jogos de salão" "pantomimas", etc., como supostos instrumentos de capacitação.

Os moderados resultados desses métodos (a despeito de abundância dos meios disponíveis e dos investimentos em tempo e em mão de obra especializada) só se justificam quando o ensino de idiomas constitui função puramente subsidiária, acessória de ações (principais) que respondam pelos critérios de racionalidade econômica.

Conclusão

Como a aptidão para conversar não parece ser propriamente objeto do ensino (tal como acontece com a Gramática) e sim objeto de capacitação, no nosso entender, a aprendizagem da Conversação, enquanto objeto das técnicas de capacitação deveria ser montada sobre atividades concretas de trabalho com fins ou objetivos determinados e correspondentes a necessidades reais.

Ser intérprete ou "cicerone" de uma delegação é inserir-se de fato em um tipo de trabalho necessariamente ajustado a um fim definido e para cujo desempenho, a Conversação constitui uma atividade concreta.

O estudante de idiomas ao qual sistematicamente se lhe der esta oportunidade, avançará no manejo da nova língua mais rapidamente do que aqueles que estejam limitados apenas a exercícios práticos em abstrato a técnicas de animação e de dinâmica dos pequenos grupos.

Com efeito, a atividade que engendra a consciência e sobre qual se processa a capacitação não se apresenta como fenômeno isolado, sem nexos e sem destino, mas sim, uma "atividade adequada" aos fins. É aí "onde se revela precisamente o papel específico do reflexo consciente da realidade" (12). Pois "a consciência reguladora da atividade

humana é aquela que surge à base do trabalho" e se forma no processo da atividade vital concreta do Homem (13).

Recomendações

Para a aprendizagem de Conversação em um Instituto de Ensino de Idiomas, o ideal seria criar "mecanismos" ou medidas que vinculem a prática dos estudantes a atividades laborais organizadas e sistemáticas o que vale dizer, atividades que exijam a conversação e que estejam enquadrados em planos de trabalho com objetivos e fins determinados.

Esta preocupação evidentemente, não é exclusiva das técnicas da Aprendizagem: é também, da moderna metodologia do ensino, cujos "autores centram su atención en la búsqueda de nuevos procedimientos de organización del trabajo didático-educativo con los estudiantes" (14).

Para isso as instituições especializadas no ensino de idiomas, têm necessariamente que, mediante a pesquisa, determinar em que etapa e nível de aptidão dos alunos, respeitante à Conversação, as categorias metodológicas do **ensino** devem ceder lugar às de **capacitação**. No caso particular da nossa Instituição (15) onde o ensino de idiomas constitui apenas uma atividade acessória para coadjuvar o conhecimento científico da América Latina, somente uma investigação exaustiva de muitos meses levaria a

desenhar os currículos do ensino coerente com as atividades práticas que exijam a Conversação no idioma que se ensina.

Neste caso, ter-se-ia que consultar sobremaneira as necessidades da Instituição quanto ao concurso da colaboração organizada e sistematizada (não eventual) do corpo discente.

a) nas tarefas preliminares da reelaboração de materiais didáticos impressos e audio-visuais;

b) na ajuda aos esforços de atualizações do fichamento e catalogação da biblioteca do Instituto,

c) no funcionamento de "círculos **de estudo e discussão**" que poderiam evoluir para "seminários" realizados em torno de temas programados e desenvolvidos em duas **laudas** de papel por alunos nos seus respectivos turnos.

A aula de Anotação, neste caso, seria ministrada pelo professor, em torno do material elaborado pelo aluno, ampliando, se for o caso, conceitos e seus desdobramentos.

A aula de Conversação se constituiria assim da discussão por parte - principalmente - dos alunos tendo o mestre como **moderador**.

No entanto, quaisquer dessas opções só corresponde a atividade objetivada se emanar de norma objetiva estabelecida pela Instituição nos currículos do ensino: em caso contrário,

toda a ação só serviria como passatempo para diletantes - uma terapia para alunos fatigados e não como didática da aprendizagem da Conversação.

NOTAS

1. Entre eles está o norte-americano E.L.Thorndike. segundo o qual "a conduta do homem consiste simplesmente nas reações externas do organismo provocada automaticamente por estímulos e fixados por reiterados exercícios mecânicos. Desta maneira, toda a educação se reduz ao desenvolvimento, mediante o treinamento de reações desejáveis de acordo a determinados estímulos". In N.A.Konstantinov e outros. História de la Pedagogia. Universidad Autonoma de Nicaragua. UEAN. Manágua, 1982, p.145.

2. LEONTIEV, A.N., "Sobre a Formação das Aptidões", Coleção 70. vol. ▶ nº36, Grijalbo S.A.México, 1969.p.60-62.

3. "...gramática para principiante é uma coisa, e outra, para quem conhece o idioma (e os idiomas) e o espírito do idioma". Hegel citado por Lênin em suas "Obras Completas" Tomo XLII - Ediciones Cultura Popular. México, 1981, p.98.

4. Vide MAKARENKO, A. in "A Coletividad y la Educación de la Personalidad", Editorial Progreso. Moscú. 1977.

5. PREDVECHNI. G.P. in "Psicologia social". Ediciones Ciencias dei Hombre. Buenos Aires, 1977. p.254.

6. "...el lenguaje naco como la consciencia. de la necesidad. de los apremios dei intercambio con los demas lhombres". MARX Y ENGELS. "Ideologia Alemana". Ediciones Revolucionarias, La Habana, 1966. p.30.

7. "...os temas da linguagem humana foram inventados pelos próprios homens para lhes dar funções apenas referenciais e significativas, mesmo porque, é pelo confronto com imagens, nestes termos configuradas, que os homens tomam conhecimento daquilo que nelas é referido". FARIA. Álvaro de, "Da Babel à Comunicação", Editora Matra Ltda. S.Paulo, 1971,p. 157.

"Para compreender la naturaleza de la

conciencia y las peculiaridades específicas de la actividad refleja del hombre ha de caracterizar el nexo de la conciencia con la actividad". SHOROJOVA, E.V., "El Problema de la Conciencia". Editorial Grijalbo S.A., México, 1963. p.54.

9. LABRA MOYA. 1.. "Mistificaciones de la Psicología Social Burguesa". Universidad de Centroamérica. Managua. Nicaragua. 1983.p.65.

10."estímulo" que, no caso de unia aula de conversação, poderá estar representado em uni texto atrativo com o propósito de obter como resposta unia maior disposição dos alunos para uni intercâmbio de opiniões e comentários em forma de diálogo.

11. LABRA MOYA, opus cit.p.70

12. SHOROJOVA, opus cit. p.243

13. LABRA MOYA, idem. ibidem.

14. MARINKO. 1. STOLIAROV. 1. "Metodologia de la Enseñanza de la Economía Política". Editorial Progreso. Moscu. 1982. p.4.

15. Instituto Latino-americano da Universidade de Rostock, MACKLEMBURG. Pomerania, Alemanha.

- **Clodomir Moraes.** Doutor em Sociologia pela Universidade de Rostock /Alemanha. - Professor Visitante/UFRO

ALBERTO LINS CALDAS*

RESUMO: Cada sociedade "educa" os sentidos a sua imagem e semelhança: não se vê aquilo que não está no olhar. O "espanto" ao ver o estranho, o não sociabilizado, o "fora do costume", nos leva a idéia de "educação dos sentidos". Nesse século visual, o olhar conquistou seu lugar e, ao mesmo tempo, foi desvendado: não se vê como os animais: vê-se aquilo que determinada sociedade instaura como instância visível, seus possíveis, impossíveis e variantes. O encontro com o desconhecido como a garrafa em "Os Deuses Devem Estar Loucos", nos faz recodificar, dando ao "caos" os significados e as redes simbólicas de sentido e segurança, "esquecendo" seu nada para-nós: o olhar não suporta o nada: sem reconhecimento não há o ver.

PALAVRAS – CHAVE: Espanto, Costume, Sociedade, Sentidos e Loucos.

ABSTRACT: Each society educates "senses his image and likeness: cannot see what is not in sight. The "awe" to see the weird, not sociabilization, "out of the usual", leads us to the idea of "education of the senses". In this century visual, look won his place and, at the same time, was unveiled: can't see how animals: see what certain society establishes how visible instance, their possible, impossible and variants. The encounter with the unknown as the bottle into "the gods must be crazy", makes us recode, giving the "chaos" the meanings and symbolic sense networks and security, "forgetting" their nothing € to-us: look doesn't support anything: unaware there is the view.

KEYWORDS: Amazement, Costume, Company, Senses and Crazy.

O Olhar

Cada sociedade "educa" os sentidos a sua imagem e semelhança: não se vê aquilo que não está no olhar. Ver não é um "fenômeno ótico" ou biológico. Faz parte da maneira como se codifica e decodifica o mundo que nos circunda. Ver é decodificar e supercodificar. É, antes de tudo, uma maneira de interpretar, de dar sentido, de

criar e reconhecer conexões e mediações entre instâncias ônticas. Olhar é "ouvir" mediações e instaurar paralelos, identidade/diferença; é identificar nosso "cheiro" e garantir territórios; é "apalpar" o conhecido e se espantar com o **outro**, podendo, assim, vê-lo como outro; é "degustar", com horror ou prazer, auteridades; é vivenciar como a única realidade, ou a realidade privilegiada, o real

criado pelo social.

O "espanto" ao ver o estranho, o não sociabilizado, o "fora do costume", nos leva a idéia de "educação dos sentidos". Nesse século visual, o olhar conquistou seu lugar e, ao mesmo tempo, foi desvendado: não se vê como os animais: vê-se aquilo que determinada sociedade instaura como instância visível, seus possíveis, impossíveis e variantes. O encontro com o desconhecido como a garrafa em "Os Deuses Devem Estar Loucos", nos faz recodificar, dando ao "caos" os significados e as redes simbólicas de sentido e segurança, "esquecendo" seu nada para nós: o olhar não suporta o nada: sem reconhecimento não há o ver.

Todo olhar é olhar histórico. Ele não é uma função mas um desdobrar e um projetar interioridades sociais, sendo instaurado como algo a ser conhecido ou reconhecendo esse mesmo conhecido. Principalmente porque sua instauração se dá dentro de redes culturais e seu exercício é sempre uma "proposta" dessas mesmas redes: não vemos senão essas "grades" e suas projeções. O olhar só é livre nesse território porque são poderes que o instauram. Mesmo sendo um "potencial físico" ele só se dá num processo de "instauração educativa" sociabilizante, onde o **como-ver**, o **pode-ver**, o **não-pode-ver**, se solda à física do ver, tornando-a possível: não se vê biologicamente, mas sócio-historicamente: quem vê não é o olho mas

um cérebro devidamente sociabilizado.

A partir desse fundamento ver é sempre ver um mundo codificado, logo, ver é processo contínuo de decodificação e recodificação. A "realidade" não é algo dado mas estrutura simbólica instituída sócio-historicamente. Tanto a codificação quanto a decodificação são processos indispensáveis a existência de qualquer sociedade humana. Sem essas "operações" seria impossível manter a estabilidade da antroposfera que permite ao homem reconhecer o outro, se reconhecer e reconhecer o mundo que o cerca com suas funções, necessidades e valores. Ver se enquadra, portanto, como uma das instâncias de interpretação inescapáveis do ser homem.

Vendo, podemos instaurar as mediações necessárias ao entendimento do social como um todo. Mas esse ver apresenta-se como um "ouvir": as mediações não são vistas mas feitas sem se ver: os nexos são impalpáveis pertencendo mais ao "universo auditivo" que ao escultural do visível. Não vemos a relação entre as coisas a não ser quando se tornam visíveis. O olho lê sem ver, reconhecendo a possibilidade entre as coisas e sua normalidade.

Com isso coloca-se existencialmente a identidade e a diferença enquanto reconhecimento de si e do outro. O olho é o instrumento da alteridade cultural: aquilo que identifica o nós cultural separando essa identidade do

existir do outro. O olhar carrega todo o arsenal ideológico disponível numa sociedade não conseguindo, por vias não críticas, se libertar desse fundamento inescapável por sua própria atuação. O olhar, por ser instância do escultórico, não é reflexivo mas possibilidade de reflexão: o olhar não pensa mas abre o existente ao pensar.

Sua maneira de ser é gerar territórios, espaços do conhecido e do nosso. Anexar a esse conhecido sempre o proposto por esse mesmo território e seus limites imaginários. Instrumento cotidiano da práxis o olhar não pode se jogar além de si: seria deixar de ser o olhar instituído, o olhar da produção e da reprodução viva de capital.

O real do olhar é o imaginário de cada sociedade, apresentam-se sempre como a única realidade ou, pelo menos, como perspectiva genética privilegiada: o olhar é sempre fundação etnocêntrica. E sobre esse imaginário e sob essa perspectiva que o olhar se faz e atua existencialmente, sendo também daí que parte a reflexão sobre o olhar.

Sendo o olhar sempre o "olhar de um mundo", a ocidentalidade é também uma grande maneira de ver e de impor esse ver como a visão. O olhar ocidental é aquele que perdeu a certeza de ser o olhar de determinada sociedade e se disse o real do olhar. Vemos como nosso - deus "vê" o mundo e a cristandade àqueles que não

são cristãos.

A milenar prepotência do nosso olhar funda-se nesse mítico que sempre se considerou miticamente além do mítico. É olhar de determinado poder ordenador de instâncias sociais. Não é olhar descompromissado, mas olhar de certa moralidade: é olhar que julga e separa: aproximando ou distanciando o outro daquele deus que consideramos o único: é aquele que aponta o certo e o errado: olhar que garante a vida ou a morte: aquilo que está próximo ao olhar, fraternalmente unido e certo, ou aquilo que está distante e é o outro a ser morto, escravizado, marginalizado, aprisionado ou esquecido.

O olhar tio ocidente é o primeiro acesso ao monstruoso do desvio ou espelho do irmão. O criado e mantido por deus ou aquilo que se perdeu e outro criador o guiou à perdição. É um olhar que "se criou" amando o outro para transformá-lo num igual: esse amor cessa na hora em que o outro recusa a deixar de ser ele mesmo ou se recusa a servir: o olhar ocidental não suporta a verdadeira igualdade: o olhar ocidental é olhar masculino, **falus** inescapável da Razão.

Esse olhar duro é, na verdade, o nosso olhar. Essa dureza é a mesma do nosso real. Toda a história do ocidente é a história desse olhar sobre si mesmo e sobre as outras sociedades e de como esse olhar de olho-gordo, olhar-**secante**, fixo e guloso, olhar da Medusa, formatou realidades completamente diferentes numa hegemonia duvidosa mas

"sempre" mantida pelas armas do olhar e pelo olhar das armas.

Noite e dia, olhar diuturno: olhar pornográfico fundando sua temporalidade: olhar inscapável dentro dos sonhos, dentro de casa, dentro da carne e do lugar de trabalho: o inferno está, no ocidente, sartrianamente, no olhar dos outros: olhar juiz, carcereiro e carrasco.

Olhar que no capitalismo torna-se o olhar da coisa: reificado e reificador. Ele não vê mais senão coisas e relação entre coisas, como se os sujeitos houvessem sido varridos do mundo. Relações sociais produtoras de mercadorias criando o olhar: o olhar do capital. E como a lógica do capital tornou-se a única fundamentação lógica do mundo, o olhar passa a ser o olhar dessa lógica. E somente esse olhar pode "passear", como um grande olho metafísico carregando seu paraíso a tiracolo.

O turista só é possível no capital tornado fundamento vivo da sociedade. Antes do capitalismo não existiam turistas ou o olhar do turista. Um viajante não é um turista. Seu olhar é diferente. É ainda um olhar tradicional. Julga mas não dissolve: acrescenta ao seu saber vivido os mundos fora do seu mundo.

O olhar do turista, olhar reificado por excelência, é sem profundidade: transparencializa sem se impor: olha sem se comprometer: olha sem olhar. Antes de olhar possui a certeza estabelecida por

informações prévias: o olhar do turista não encontra o outro mas estereótipos modelos, esquemas: seu olhar não é instrumento do vivido e da experiência, mas da confirmação: ele não leva o mundo do outro para um campo vivo de um saber humano: ele plasma, seja em fotos, filmes ou em narrativas esquemáticas, apenas o prefigurado e suas variáveis inesperadas.

É o olhar das coisas sobre os homens. É o olhar permitido: o olhar do lazer, entretempo do tempo do trabalho. Não é o olhar da busca, mas o olhar do descanso da coisa sobre as coisas. Não é o olhar criador, mas o olhar da reprodução do capital descansando, em férias.

A Natureza

Não existe Natureza a não ser para uma sociedade. A práxis, neste caso, ao ir se constituindo como processo vital, criação-trabalho, projeta-se enquanto "imagem" externa reconhecível; espaço/objeto/paisagem como expressões de si, tornando o "reconhecimento" como algo autônomo, necessariamente desligado daquilo que, social e historicamente, o constituiu.

A Práxis como processo de formação-do-existente, existente que é o caos de um tipo de profano, doador de ordem e significado constitui a exterioridade como condição inescapável do trabalho e da vida humana, criando, no informe e no precário, a ordem necessária a existência da interioridade, que é

o sagrado. Cria uma dualidade que caracteriza o homem e o modo de conceber-se e conceber a exterioridade, seja "natural" ou social. Seu "objeto" estará sempre marcado por esse inescapável olhar humano; olhar que só pode contemplar o trabalho da interioridade e a interioridade do trabalho. Como é doador da forma e do significado, encontrará sempre ele mesmo projetado enquanto ser social, fundamento da "vida prática" e das "teorias práticas" e não de "metafísicas" que busquem um olhar divino ou inumano para o homem.

Quando o "algo" possibilita conceitos, imagens, filosofias, histórias e crenças é porque já não há esse "algo" que é o Caos, mas aquilo que poderá ser chamado Natureza, estrutura e significado. Como nesse processo "quem" imprime sentido é a sociedade, o que se constitui é uma projeção viva de todos os "códigos" significativos daquela sociedade. A natureza, assim, é criada, como o sentiram inversamente todas as crenças do mundo, não como resultado de "forças divinas", "forças da matéria" ou "forças do espírito", mas como projeção vital da práxis, coisa humana comunitária, os criadores ou o criador, na verdade, sempre foram as sociedades e seus modos específicos de viver.

A práxis, ao mesmo tempo que cria a natureza como projeção viva de si, cria também & os limites e os deslimites

"teóricos" para o entendimento dessa "exterioridade"; cria as múltiplas possibilidades do significado na compreensão de si mesmo, mas não pode superar sua própria existência projetiva, que é essencialmente histórica; mesmo incluindo o futuro-passado da História poderá somente limitar-se ao deslimite de si mesma, porque o deslimite, como "espaço" histórico, é tão somente uma perspectiva do limite. A práxis não pode ser um além-de-si, mas ilimitadas possibilidades significativas em si e para si mesma.

A "relação" entre o humano e o existente, que é antes de tudo relação entre homens, fundando aquilo que denominamos Natureza, é escamoteado pela Razão, não por um processo de falsificação, mas pela própria estrutura e função da racionalidade ocidental, sendo ela também jamais coisa "Humana", que é tomar as racionalidades ocidentais e principalmente a racionalidade científico-burguesa essência universal. Essa racionalidade não coloca ali nenhuma grande "espécie de contra-senso fundamental", mas identidade onde deveria haver contradições vivas, vazios e rarefações criativas, espaços imaginários deformados e ' deformastes de pura eletricidade/desejos/sonhos/fome/gozo.

A Razão põe no lugar desse "inferno criativo básico" modelos, sistemas, estruturas de pura identidade, paisagens bucólicas ou propriedades. Põe até o "contra-senso", não um amálgama lúdico entre o Caos e a Criação, entre o permanente e necessário

fluxo de contradições e o absoluto; relações vitais que criam-se ao criarem-se como práxis. Esse fundamento mefistofélico do humano se dá como criador e consequência de toda criação social. Mas o aparecer dessas relações e os modelos racionais não são infernais, magmáticos, demiúrgicos; são sistemas integrados pelo conceito, pela idéia, pela ordem; mostram-se como imagens do poder e imagens de como o poder se concebe. Sendo a "racionalidade do senhor" não poderia reproduzir nem seu real fundamento nem os "fornos do demônio". A práxis não acontece fora de uma formatação social, fora do âmbito das relações humanas, relações de distribuição e produção poder, status, estamentos. classes, castas; jamais unia práxis partindo do nada para o nada; o demiúrgico do homem é sempre um modelado modelar.

Os poderes reformatam o aparecer (desde o momento da própria produção/criação, inclusive essa criação faz parte dessa formatação) e o harmonizam com um pretense conteúdo, equilibrando o dentro e o fora, a essência e a aparência, forma e conteúdo. Sem essa formatação a Razão perderia sua função principal, que não é compreender, mas modelar. Essa simulação (que é na verdade o conhecimento-da-Razão, talvez a própria Razão) rapta toda a força radical da criação, do fundamento negativo do humano enquanto ser criador. O "resultado" é sempre um mundo hiper-conceitualizado

(natureza aparecendo como paisagem ou propriedade, não como criação humana), em ordem ou, no máximo, em sistemas que oscilam levemente. Jamais o inferno da criação. Atravessamos a vida sem alcançar esse princípio criativo básico porque sendo o homem esse centro demiúrgico vê-lo representaria estar fora-de-um-mundo-dominante-legítimo que elabora todas as suas visões a partir de homens reais sempre alienados, presos à relações de trabalho em específicas sociedades de classe, vendo principalmente objetos e, não raras vezes, a si mesmo como objeto-da-terra, objeto-do-senhor, objeto-de-deus, objeto, nada-que-vive.

A Razão apresenta-se sempre como *Simulatio post mortem*, mas o morto não apresenta-se como um simples morto destruído pela doença ou pelo acidente que o devorou, mas como manequim, pintado/maquiado para não horrorizar, simulação do morto: os frutos da Razão são manequins cínicos. A natureza ocidental é um manequim da Razão.

Entender a natureza pela necessária e inescapável perspectiva humana repõe várias idéias em questão.

Ecoturismo

O turista que, em férias, procura as "Pirâmides do Egito" ou "as margens do Ipiranga", não encontra a história ou a História. Seu ponto de partida não é a interpretação do seu mundo, do seu presente. Sua questão não

é Hermenêutica e seria ridículo se o fosse. Sua razão é simples e banal: tenho dinheiro sobrando, estou disponível: que fazer?

Sobre isso, "dinheiro sobrando" e "tempo disponível", montou-se toda a estrutura do turismo. Mas não sem antes ter havido todo um preparo civilizatório, preparado o olhar para determinada realidade virtual. Explico melhor.

O que vender? A **história** não é um lugar, não é a confluência de lugares ou "tempos passados" que se possa visitar: é interpretação das espessuras vivas do humano: então como pode se visitar lugares históricos? Simples. Visita-se, estranhamente, um tipo de concepção histórica: visita-se os lugares de uma História positivista e de segundo grau tornadas coisa pública, monumentos da nação, orgulhos do Estado, corporificações ideológicas desse mesmo Estado: é o olhar estatal visitando os corpos do Estado.

E o olho se contenta e o coração dispara: as férias foram maravilhosas: descansado e sem dinheiro: o comércio chora comovido; o Estado vibra por ter se realizado novamente assim personificado: o "trabalhador", tendo projetado seu percurso e gasto seu dinheiro, fica feliz pela ilusão de ser ainda homem: o patético fecha seu círculo com a volta do pateta ao batente, seja ele qual for: idiotice não tem classe social privilegiada: se há realmente uma coisa universal no capitalismo é a universalidade da tolice e da ingenuidade.

A **natureza** não é campo de golfe ou jardim. Na verdade aquilo que chamamos natureza é sempre rede viva da práxis: então como se **visita a natureza?** Simples: não se visita a natureza, mas a ordem tornada natureza: o caos em zoológico, o inóspito em segurança, o inesperado em programa: só se passeia por uma determinada história figurada em natureza: determinado cotidiano encontrando uma das articulações imaginárias que faz parte das relações de produção. As cavernas e os campos, o senti - árido e a praia, os rios e os campos, a floresta e o deserto, pornograficamente transfigurados em fotos (sem a fotografia não existe turismo), tornam-se cartões postais e "trilhas maravilhosas onde se aprende muito sobre meio ambiente". Nessa "natureza" não se encontra senão determinado tipo de ordenamento, de fluxo, de explicação.

Tanto essa "natureza" quanto essa "história" são apenas fetiches de plástico, mercadorias de determinado comércio. O real que é vendido para o turismo, em geral, é uma rede muito bem articulada e medíocre entre o natural e o histórico.

Como "natureza" vende-se o imaginário ocidental sobre o paradisíaco: lugar onde mora o homem adâmico, as mulheres "ainda inocentes e limpas", os seres intocados do Edem, a pureza do sagrado: vende-se a proximidade com o criador. O descanso como uma purificação do profano nas "águas calientes" do sagrado: sem esses "sonhos mínimos", realizados ou não, como

suportar o trabalho?

Como "história" vende-se os "povos primitivos", os "nativos", as "comunidades simples", os "menos complexos", os "intocados pela civilização", os que foram domesticados das suas asperezas por todos os tipos de colonialismo e nos recebem de braços (e pernas?) abertos. E tudo com segurança, conforto e prazer.

A aventura controlada e as possibilidades sexuais, mesmo não ditas, embalam todo "pacote turístico". Homens e mulheres sempre parecem pacatos, belos e coloridos. Tudo é vendido e vendável. É um horror morrer em férias: ninguém aceita um grupo de turistas morrendo entre "lutas tribais" ou no fogo cruzado entre facções terroristas: ele apenas passeia em paz entre os diferentes: não há participação: o turista está em férias: somente visão e descanso: a politicidade morta da sua vida cotidiana acompanha "o turista em férias", porque ele é também, na vida diária, um turista: o olhar do turista é o mesmo olhar da sua cotidianidade: não há um olhar do trabalho e um olhar do turista.

O turismo não é, para nós seres do capital, um tempo de exceção, um além do trabalho: na verdade ser turista é a maneira normal de se ser no capitalismo: o ser em férias é principalmente o ser do trabalho: não há duas lógicas e dois seres mas somente um ser suportando uma mesma visão de mundo turística: o turismo mesmo antes de

ser um comércio, uma indústria, é a maneira de ser do capital transfigurado em ser social.

A Universidade e o Turismo

Se é "coisa do comércio", mercadoria, projeto "da indústria e do Estado", então porque a tornamos teoria, conceito, curso, debate acadêmico, preocupação teórica?

A universidade e seus intelectuais ao tornarem o turismo "estrutura conceitual", "prática social" a ser pensada, estão "cumprindo seu papel": aprimoram a mercadoria, desbastam seus entraves, suas contradições, tornam melhor sua aparência, seu consumo, seu paladar: ao invocarem a questão devem se haver não mais com "um modo de vender um produto", mas com suas próprias teorias e ilusões enroscadas agora numa nova configuração: o demônio chamado não é mais invocação, ele agora está entre nós: é preciso falar sobre ele: não podemos mais "não dizer" depois o que foi dito. Esse dizer da universidade, dos intelectuais, é um dizer sem volta e é, principalmente, um dizer sem origem reflexiva: a origem dos **discursos sobre** é a lógica daquilo que se pretende falar: dentro do campo de força daquilo que falamos não podemos senão falar sobre: só poderemos **falar de**.

E nós que deveríamos **pensar-contr** só conseguimos **pensar-sobre**: a reflexão a muito é somente uma reflexão turística. O olhar fetichizado não é somente um olhar do senso comum, mas, secundariamente, o olhar da reflexão. A lógica do capital não é uma

deformação mas a normalidade enquanto
visão do mundo.

Bibliografia

- BAUDRILLARD, J. **O SISTEMA DOS OBJETOS**. São Paulo, Perspectiva, Série Debates/70, 2ª ed., 1989.
- BAUDRILLARD, J. **À SOMBRA DAS MAIORIAS SILENCIOSAS**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BAUDRILLARD, J. **A TRANSPARÊNCIA DO MAL**. São Paulo, Papirus, 1990.
- BAUDRILLARD, J. **DA SEDUÇÃO**. Campinas, Papirus, 1991.
- BOURDIEU, P. **O PODER SIMBÓLICO**. Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1989.
- CASINI, P. **AS FILOSOFIAS DA NATUREZA**. Lisboa, Editorial Presença, 1987.
- CASTORIADIS, C. **A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed., 1991.
- DOLLFUS, O. **O ESPAÇO GEOGRÁFICO**. São Paulo, Difel, 1982.
- DURAND, G. **A IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA**. São Paulo, Cultrix/ EDUSP, 1988.
- EMBRATUR/MICT. **DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE ECOTURISMO**. Brasília, 1994.
- FOUCAULT, M. **AS PALAVRAS E AS COISAS**. Lisboa, Portugal, Col. Problemas/23, 1968.
- FOUCAULT, M. **MICROFÍSICA DO PODER**. Rio de Janeiro, Graal, 5ª ed., 1985.
- GUATTARI, F. **AS TRÊS ECOLOGIAS**. Campinas, Papirus, 1995.
- HABERMAS, J. **CONHECIMENTO E INTERESSE**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. **TÉCNICA E CIÊNCIA COMO "IDEOLOGIA"**. Lisboa, Edições 70, 1987.
- KOSIK, K. **DIALÉTICA DO CONCRETO**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEMONS, A. I. G. de (org.). **TURISMO: IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS**. São Paulo, Hucitec, 1996.
- MARX, K. **O CAPITAL**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª ed., 1975.
- MÉSZAROS, I. **MARX: A TEORIA DA ALIENAÇÃO**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- MÉSZAROS, I. **FILOSOFIA, IDEOLOGIA E CIÊNCIA SOCIAL**. São Paulo, Ensaio, 1996.
- MÉSZAROS, I. **O PODER DA IDEOLOGIA**. São Paulo, Ensaio, 1996.
- LÚWY, M. **MÉTODO DIALÉTICO E TEORIA POLÍTICA**. Paz e Terra, 3ª ed., São Paulo, 1985.
- MORAES, A. C. R. **IDEOLOGIAS GEOGRÁFICAS**. São Paulo, Hucitec, 1988.
- MORAES, A. C. R., COSTA, W. M. da. **GEOGRAFIA CRÍTICA: A VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO**. São Paulo, Hucitec, 2ª ed., 1987.
- MOSCOVICI, S. **SOCIEDADE CONTRA NATUREZA**. Petrópolis, Vozes, 1975.
- QUAINI, M. **MARXISMO E GEOGRAFIA**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- RODRIGUES, A. A. B. (org.) **TURISMO E GEOGRAFIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E ENFOQUES REGIONAIS**. São Paulo, Hucitec, 1996.
- SCHIMIDT, A. **EL CONCEPTO DE NATURALEZA EN MARX**. México, Siglo Veintiuno, 1976.
- TURNER, F. **O ESPÍRITO OCIDENTAL CONTRA A**

- NATUREZA**. Rio de Janeiro, Campus, 1990.
- VÁZQUES, A. S. **FILOSOFIA DA PRAXIS**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1977.
- VOVELLE, M. **IDEOLOGIAS E MENTALIDADES**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- WHITEHEAD, A. N. **O CONCEITO DE NATUREZA**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- YÁZIGI, E. (et ali.). **TURISMO: ESPAÇO, PAISAGEM E CULTURA**. São Paulo, Hucitec, 1996.

***Alberto Lins Caldas**. Professor do Departamento de HISTÓRIA/UFRO, pesquisador do Centro do Imaginário Social, Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E MEIO AMBIENTE Set. - Nº 9 V.1, 1997

AMBIENTE EM RONDÔNIA: REFLEXÕES SOBRE CONSERVAÇÃO E A NECESSIDADE SOCIAL DA TERRA

Dorisvalder Dias Nunes *

RESUMO: Estabelecer no Brasil um debate sobre a questão ambiental não é tarefa fácil, principalmente quando relacionada ao problema da demanda social da terra, pois significa suscitar interesses de uma camada social abastada que durante muito tempo vem se beneficiando sob várias formas, dos recursos naturais ainda disponíveis (BERNARDES; MARTINS, 1988). Para melhor discutir a relação entre desmatamento, a terra e o meio ambiente na Amazônia, verticalizaremos a análise deste trabalho, em torno do Estado de Rondônia que, na Amazônia Ocidental, constituiu e ainda constitui uma área nodal para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas.

PALAVRAS – CHAVE: Questão Ambiental, Interesses, Recursos, Discutir.

ABSTRACT: Establish in Brazil a debate on the environmental issue is not an easy task, especially when related to the problem of social demand of Earth, because it means raise interest of a rich social layer which for a long time has been benefiting in various forms of natural resources still available (BERNARDES; MARTINS, 1988). To best discuss the relationship between deforestation, land and the environment in the Amazon, analysis of this work, around the State of Rondônia that, in the Western Amazon, was and still is a nodal area for the development of reflections proposed here.

KEYWORDS: Environmental issues, Interests, Resources, Discuss.

Estabelecer no Brasil um debate sobre a questão ambiental não é tarefa fácil, principalmente quando relacionada ao problema da demanda social da terra, pois significa suscitar interesses de uma camada social abastada que durante muito tempo vem se beneficiando sob várias formas, dos recursos naturais ainda disponíveis (BERNARDES; MARTINS, 1988). Neste caso, observa-se que a

demanda por novas terras na Amazônia é decorrente do processo de redução da disponibilidade de terras, da latifundização e mecanização da agricultura, no Centro-Sul do Brasil. Paralelo a isso, denota-se a intensificação dos conflitos gerados pela necessidade da posse da terra o que, de certa forma, infere ao governo brasileiro a necessidade em delinear uma política de ocupação das terras amazônicas que eram

concebidas como "imenso vazio demográfico" e que, Obviamente, não se pode negar que a ocupação da Amazônia é, entre outras coisas, uma ideologia geopolítica e econômica com vistas à atender as necessidades de expansão capitalista na região. De fato, o "mito" do vazio demográfico, ou da floresta desabitada, funcionou como válvula de escape, no sentido de minimizar problemas de conflitos sociais relacionados à terra, em áreas densamente povoadas (BECKER,1990a; BECKER,1990b; VANZOLINI, 1980), o que logicamente incrementou o processo de ocupação da Amazônia motivando e intensificando a prática do desmatamento.

Para melhor discutir a relação entre desmatamento, a terra e o meio ambiente na Amazônia, verticalizaremos a análise deste trabalho, em torno do Estado de Rondônia que, na Amazônia Ocidental, constituiu e ainda constitui uma área nodal para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas.

Perfil do Impacto Ambiental em Rondônia

O chamado "impacto ambiental" verificado no Estado de Rondônia veio sob diversas formas e intensidades entre os quais se destacam: a abertura e construção de rodovias que facilitaram a penetração de novas frentes de ocupação e implantação dos projetos de colonização, a

exemplo dos PADs - Projetos de Assentamento Dirigido, e PICs - Projetos Integrado de Colonização. Ao que tudo indica, esses projetos contribuíram de forma decisiva para o desmatamento de grandes áreas, uma vez que o processo foi (re) produzido por centenas de milhares de pessoas onde grandes contingentes populacionais talaram as florestas utilizando-se de machados, foices e, principalmente, do fogo. Áreas como o sudeste do Pará, o Oeste do Maranhão e o "Bico do Papagaio" no norte do Tocantins retratam bem a paisagem amazônica que se formou após essas ocupações desordenadas e caóticas (VALVERDE, 1990). Este quadro apresenta não só questões sobre problemas ambientais, mas principalmente sobre a precária assistência governamental dirigida ao colono imigrante, comprometendo substancialmente sua qualidade de vida.

Um segundo ponto que chama atenção, quando tratado sob a óptica do impacto ambiental, diz respeito à expansão da pecuária, fomentada através de incentivos fiscais ofertados aos projetos agropecuários, que de "agro" têm apenas o nome e que também tiveram significativa responsabilidade pelo desmatamento em grande escala, conforme consta em relatório preliminar elaborado pela Comissão Parlamentar de Inquérito instalada no Senado Federal, para discutir a Amazônia (VALVERDE, *op cit*). A expansão agropastoril, estando associada à expansão do latifúndio, imprimiu ao ambiente

amazônico perdas significativas da cobertura vegetal original. Os números dão conta de que em Rondônia o perfil do grande latifúndio já predominava no início da década de 70. Para se ter uma idéia, em 1972 o número de imóveis rurais perfazia um total de 3.358 propriedades, equivalente a 2.137.006,2 hectares. Destes totais, 3.075 propriedades eram caracterizadas por áreas menores que 25 ha e áreas de 25 a 500 ha, o que correspondia a 91% das propriedades, com área equivalente em hectares a 6.342,0 ou 10,9% do total de propriedades. Em contrapartida, as propriedades de 500 a 5.000 ha, totalizavam 283 unidades, com percentual de 8,5% do total de propriedades; área correspondente a 1.904.910,3 ha, ou seja, 89,1% da área em hectares total (GARRIDO FILHA, 1979). Em síntese, enquanto apenas 283 unidades compunham 89,1% da área ocupada, 3.075 unidades detinham a menor parte com apenas 10,9% da área ocupada. Estes percentuais levantam outra problemática, caracterizada pela exclusão do pequeno camponês do seu principal meio de produção que é a terra.

Associado ao fator exclusão, é importante ressaltar que os projetos agropecuários também se caracterizaram pelos maus tratos aos trabalhadores rurais sem terra, que eram iludidos a se mudarem para esses projetos em função das perspectivas de futuro que lhes era colocado, onde a falta de orientação e o

abandono pode ter significado a presença de práticas escravistas (PERDIGÃO; BASSEGIO. 1992).

A terceira abordagem está associada à atividade extrativa de minérios, onde o ouro (ouro de aluvião) e a cassiterita são os exemplos mais contundentes, uma vez que também somam um quadro caótico do ponto de vista impactante, cujas conseqüências imediatas denotam processos de contaminação por mercúrio e assoreamento dos canais fluviais, no caso do ouro; em se tratando da extração de cassiterita o resultado é a insalubridade de mananciais importantes tornando-os anóxidos, por ocasião da lavagem do minério. Exemplo singular foi o ocorrido com a comunidade do Candeias, situada a 20 km da Capital - Porto Velho, que teve durante um bom período, seu principal rio, o Rio Candeias, impróprio para o uso da comunidade, além da significativa baixa em termos da produtividade de sua ictiofauna, em função da lavagem do minério de cassiterita nas cabeceiras do referido rio; cuja principal fonte poluidora era o Garimpo Bom Futuro (linha C-75), município de Ariquemes-RO. Essa situação foi por diversas vezes retratada nos jornais, a exemplo do alerta feito por CASSEB (1989), ao discutir o problema de contaminação de diversos rios que foram levados à "morte" em função das atividades de lavra do estanho no Garimpo Bom Futuro.

A quarta questão refere-se a atividade de extração de madeira em larga escala, pois

apesar da legislação fazer restrições à retirada, não há a mínima preocupação quanto à reposição das espécies nativas (mogno, cerejeira, itaúba) como prevê a legislação.

Por último, merece nossa atenção, o impacto ambiental relacionado à construção de empreendimentos hidroelétricos, a exemplo da Usina Hidrelétrica de Samuel. Em que pese às necessidades por demanda energética, esse tipo de empreendimento na Amazônia, não só é impactante do ponto de vista da natureza, como também para as comunidades tradicionais. Esse foi o caso de inúmeras famílias tradicionais da Bacia do Jamari, compostas por ribeirinhos, seringueiros e até camponeses que, alijados de qualquer processo decisório de construção da Usina Hidrelétrica de Samuel, foram deslocados compulsoriamente para outros locais, uma vez que não tinham outra alternativa, se não ceder lugar aos empreendimentos que darão sustentação ao necessário "progresso" (SIMONIAN, s/d).

Todos esses impactos intensificaram-se ao longo dos anos. Intensificaram-se também as críticas e as pressões da sociedade, desde as organizações não-governamentais instituições de pesquisa, bem como de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial no sentido de frear o processo de degradação desencadeado no

Estado de Rondônia. Dentre as principais conseqüências dessas pressões, destacam-se os planos de ordenamento sócio-econômico-ecológico. Inicialmente o POLONOROESTE e mais recentemente o PLANAFLORO, cujos objetivos contemplam a criação de áreas destinadas a conservação e preservação do meio ambiente. Tal fato estabeleceu uma escalada acelerada de implementação de unidades de conservação sem muito sucesso. Assim sendo, do ponto de vista teórico, Rondônia teria uma área significativa protegida pelas mais variadas categorias de U.C.'s. Contudo, grande parte das unidades criadas existe apenas por decreto. Neste caso, por se tratar da efetiva normalização das áreas, algumas questões podem ser colocadas: a) inexistência de demarcação de áreas no terreno. b) não realização de levantamentos de informações básicas (Sócio-economia, aspectos fisiográficos. etc.) sobre o potencial das referidas áreas, inclusive as que foram efetivamente criadas, uma vez que as normas legais referentes a cada categoria, dificilmente são levadas a efeito; c) por último, verificar até que ponto o homem se insere no contexto do projeto conservacionista, o que nos leva a questionar para que *e para quem* se conserva?

A perspectiva de respostas para os pontos aqui elencados talvez esteja nos trabalhos mais recentes que estão sendo realizados pelo Poder Público Estadual e que propugnam a correção de falhas ocorridas na chamada primeira aproximação do

Zoneamento Sócio-Econômico e Ecológico de Rondônia. Os trabalhos prevêem um levantamento mais detalhado das potencialidades ambientais do Estado, com a possível perspectiva de inserir o homem de forma mais participativa neste contexto (pelo menos é o que se espera).

É bom lembrar que esta contribuição não tem a pretensão de esgotar todas as análises sobre a(s) temática(s) abordada(s), vez que as reflexões podem ser aprofundadas caso a caso, tanto do ponto de vista ideológico, quanto econômico, político e ambiental. Como foi destacado no início deste texto, não é fácil compatibilizar o projeto conservacionista em curso na Amazônia (em particular Rondônia), com a necessidade social da terra, de modo que possamos conceber que o homem é a figura principal do conceito de meio ambiente.

FAIXA DA TRANSAMAZÔNICA. Rio de Janeiro, IBGE, 1979.

LISBOA, P. L. **B. RONDÔNIA: COLONIZAÇÃO E FLORESTA.** Programa POLONOROESTE, Relatório de Pesquisa nº09 - Brasília, CNPq AED, 1990.

NUNES, D. D. **GESTÃO AMBIENTAL EM RONDÔNIA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO - O CASO CUNIÁ.** São Paulo, Dissertação de Mestrado - FFLHC/DG/USP (mimeo.). 1996.

PADUA, M.T.J. **SISTEMA NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS ISELEGAIS.** Brasília, IBAMA/FUNATURA. 1989.

PERDIGÃO, F. e BASSEGIO, L. **MIGRANTES AMAZÔNICOS - RONDÔNIA: A TRAJETÓRIA DA ILUSÃO.** São Paulo, Edições Lovola, 1992.

SIMONIAN, L.T.L. **HIDRELÉTRICA SAMUEL (RO) E POPULAÇÕES TRADICIONAIS: DESLOCAMENTO COMPULSÓRIO E OUTRAS QUESTÕES.** Belém-PA, NAEA/UFPA, s/d.

VANZOLINI, P. E. **QUESTÕES ECOLÓGICAS LIGADAS À CONSERVAÇÃO DA NATUREZA DO BRASIL.** São Paulo, BIOGEOGRAFIA nº16, IG/USP. 1980. VALVERDE, O. A Devastação da Floresta amazônica. in.: **REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA**, vol.52, nº03, Rio de Janeiro, IBGE, 1990.

* **Dorisvalder Dias Nunes.** Professor do Depto. de GEOGRAFIA- U FRO. Mestre em Geografia Física pela USP. Coordenador do Laboratório de Geografia Humana e Planejamento Ambiental- UFRO.

Bibliografia:

BECKER, B. K. MIRANDA, M. e MACHADO, L. O. **FRONTEIRA AMAZÔNICA: QUESTÕES SOBRE A GESTÃO DO TERRITÓRIO.** Brasília, Ed. UNB/UFRRJ, 1990a. **AMAZÔNIA.** São Paulo, Ática, 1990b.

BERNARDES, MT; MARTINS, M.C.C. **ORIENTAÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS COMUNIDADES VIZINHAS ÀS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO.** Brasília, IBDF/COPLAN, 1988.

BRASIL DIRETRIZES AMBIENTAIS PARA O ESTADO DE RONDÔNIA: DOCUMENTO COMPACTO. Brasília, SEMA/MDUMA, 1986.

CASSEB, D. **MORTE DA NATUREZA: O CRIME DO CANDEIAS.** Porto Velho, O Guaporé, 03 agosto, 1989, p. 03.

GARRIDO FILHA, 1.. Os Problemas Fundiários e Agropastoris. In: **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA**