



TEXTOS & DEBATES

9

TEXTOS & DEBATES

Revista de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Roraima

Número 9

Agosto a Dezembro de 2005

UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

REITOR

Roberto Ramos Santos

VICE-REITORA

Gioconda Martinez

DIRETORA DA EDITORA DA UFRR

Carla Monteiro de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Alexander Sibajev
Prof. Armando José da Silva
Profa. Carla Monteiro de Souza
Prof. Jaci Guilherme Vieira
Profa. Mara Jane N. L. Freire
Profa. Nilza Pereira de Araújo
Prof. Rafael da Silva Oliveira
Prof. Robson Fernandes Farias
Prof. Rubens Svaris Leal
Prof. Simão Farias Almeida

TEXTOS & DEBATES

Publicação Semestral do Centro de Ciências Humanas da
Universidade Federal de Roraima

ISSN 1413-998

Reitor

Roberto Ramos dos Santos

Diretora do Centro de Ciências Humanas

Maria Luiza Fernandes

Comissão Editorial

Ana Lúcia de Sousa

Maria Luiza Fernandes

Conselho Editorial

Profa. Dra. Ana Lúcia de Sousa (UFRR)

Prof. Dr. António Emílio Morga (UFAM)

Prof. Dr. António Paulo Rezende (UFPE)

Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza (UFRR)

Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino (UFRR)

Prof. Dr. Durval Muniz de A. Araújo (UFRN)

Prof. Dr. G Erwin Frank (UFRR)

Profa. Dra. Hilda Maria Freire Montysuma (UERR)

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (UERJ)

Profa. Dra. Madalena Vange M. C. Borges (UFRR)

Prof. Dr. Manoel Luiz Salgado Guimarães (UFRJ)

Profa. Dra. Maria Denise Guedes (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luiza Fernandes (UFRR)

Prof. Dr. Nélvio Paulo Dutra Santos (UFRR)

Prof. Dr. Nilson Cortez Crócia de Barros (UFPE)

Prof. Dr. Roberto Ramos dos Santos (UFRR)

Diagramação e Capa: Rafaella Ráfea da Silva Pereira

TEXTOS & DEBATES

Revista de Filosofia e Ciências Humana
da Universidade Federal de Roraima

Campus do Paricarana, Bloco I
Av. Ene Garcez, n. 2413, Aeroporto
Boa Vista - Roraima, CEP 69.304-000
Telefone: (95) 3621-3158

Publicação Semestral, n. 9, de Agosto a Dezembro de 2005

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

Textos e Debates / Universidade Federal de Roraima,
Centro de Ciências Humanas - V.1, n. 1 (Ago - Dez 1995).
BoaVista: UFRR, CCH, 1995.

Periodicidade Semestral.
SSN 1413-9987

1 - Periódicos. 2 - Ciências Sociais. 3 - História -
Universidade Federal de Roraima. Centro de Ciências Humanas.

CDU 0 (05)

Sumário

Apresentação	07
A Prática Pedagógica dos Professores das 1ª Séries do Ensino Fundamental Frente à Inclusão de Alunos Portadores de Necessidades Especiais	09
Francisca Darlene Ribeiro de Melo, Maria Helena Dias, Márcia Ribeiro de Melo e Rosângela Duarte	
A Prática do Ensino de Língua Portuguesa na Comunidade Indígena Canuanim	19
Jairzinho Rabelo	
Apoteose do Sentimento <i>versus</i> Anatomia do Caráter	
A Crítica ao Sentimentalismo em:	c *
O Crime do Padre Amaro e o Primo Basílio	
Cátia Monteiro Wankler	
Caminhos e Experiências na Análise de Evidências Histórica	65
Mônica Xavier de Medeiros	
Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima	85
Marcos António Braga de Freitas	
Maridos Traídos: Esposas Virtuosas	^3
Antônio Emilio Morga	
O Papel da Arte na Alfabetização	
Aldair Ribeiro dos Santos, Rubenita dos Santos Sindeaux, Miriam Caldas de Assis e Rosângela Duarte	1 ^"

Sumário

O Papel dos Mediadores na Discussão Sobre o Avanço da Fronteira Agrícola da Soja na Comunidade de Corta-corda, Santarém, Pará 151

Ruth Helena Cristo Almeida e Andrey Faro de Lima

Quando Será Eficiente? Uma Análise dos Aparatos Administrativos Públicos no Século XX. 191

Leandro Roberto Neves

Reflexões Sobre a Importância da Arte na Formação do Professor: Uma Nova Perspectiva para a Universidade, a Experiência da Universidade Federal de Roraima 211

Elena Fioretti e Rosângela Duarte

Reforma Agrária e os Impactos Regionais dos Assentamentos Rurais no Desenvolvimento Socioeconómico: o Caso Brasileiro OOQ

Pedro M. Staeve

Roraima e as Migrações 057

Carla Monteiro de Souza

Trabalhadores Uberlandenses: Organização e Lutas- 1950/1960 273

Fernando Sérgio Damasceno

Resenha - Ouvir Contar: Textos em História Oral 097

Carla Monteiro de Souza

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade universitária a edição de número 9 da Revista Textos & Debates. Desde que assumimos a editoria da Revista, um de nossos principais compromissos foi o de realizar ações objetivas para estimular a produção acadêmica e garantir aos seus professores, pesquisadores e estudantes um espaço adequado para mostrar seu trabalho, colocando-nos, ainda, abertos para contribuições de outros profissionais do país que têm buscado contribuir com nossa revista, ampliando, dessa forma, o debate a que nos propomos.

Acreditamos que a Revista representa um espaço efetivo de divulgação de novos conhecimentos, constituindo-se num mecanismo importante de debate e de estímulo à crítica, tão fundamental no mundo acadêmico e na formação das pessoas, tendo em vista sua inserção no mundo enquanto sujeitos sociais, políticos e participativos.

Agradecemos a todos aqueles que, sensíveis a este projeto, contribuíram com seus artigos.

Essa edição conta com artigos que versam sobre educação e arte, educação indígena, organização de trabalhadores, nos âmbitos rural e urbano, questões migratórias em Roraima, entre outros.

Desejamos a todos que tenham uma boa leitura e que se sintam estimulados a contribuir com suas produções acadêmicas para os próximos números.

As editoras

A Prática Pedagógica dos Professores das 1^a Séries do Ensino Fundamental Frente à Inclusão de Alunos Portadores de Necessidades Especiais

Francisca Darlene Ribeiro de Melo
Maria Helena Dias
Márcia Ribeiro de Melo
Rosângela Duarte

Resumo

Este artigo foi elaborado com a intenção de investigar como ocorre o processo de inclusão escolar na 1^a série do Ensino Fundamental das Escolas Públicas. A inclusão escolar é a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares de forma incondicional a todas as crianças, o que implica mudanças no sistema educacional que vão desde a organização do espaço escolar até a definição de práticas pedagógicas que favoreçam a todos. Temos como foco diagnosticar e discutir a prática pedagógica dos professores dessas escolas, ao se defrontarem com a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, suas ações, reações e anseios. Diante dessa realidade, poderemos interagir contribuindo para uma política de educação inclusiva, visando uma mudança de atitude dos professores, alunos e da escola.

Palavras Chave: inclusão, sistema educacional, práticas pedagógicas.

Abstract

This article was elaborated with the intention of investigating how the process of school inclusion in the first grade of Public Primary Schools occurs. School inclusion is the insertion of students with special educational needs in regular classes in conditions that are not necessarily suitable for all children. This implies that there should be changes in the educational system starting from the organization of space in school to the definition of pedagogic practices that favour all. Our focus is to diagnose and to discuss the pedagogic practices of teachers in the schools that face situation of inclusion of students with special educational needs, their actions, reactions and anxieties. In the light of this reality, we will be able to interact, contributing to an educational system which seeks change in the attitude of teachers, students and schools.

Keys words: inclusion, educational system, pedagogic practices.

Inclusão no Sistema Regular de Ensino.

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino apesar de ser assegurada por lei, ainda causa muito impacto entre os professores que atuam na rede de ensino regular e até mesmo aos especialistas em educação especial. Entretanto, a atitude do professor é a que mais contribui para o sucesso da inclusão. Este impacto se dá de forma tão visível no nosso cotidiano escolar, pois os professores do ensino regular se sentem despreparados para receber esses alunos, uma vez que em suas salas de aula, grande parte deles, ainda não sabe como lidar com os problemas de disciplina e aprendizagem que enfrentam com seus alunos.

Uma outra situação que impede que o processo de inclusão escolar ocorra de fato, é a falta de oportunidade de

discussões por parte da comunidade escolar de redefinir seus planos, buscando a construção de um projeto político pedagógico que venha favorecer os alunos portadores de necessidades especiais. Dessa forma, as escolas ainda não apresentam propostas condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A inclusão de crianças deficientes nas classes regulares é um assunto que nunca esteve tão presente no dia-a-dia da Educação brasileira. Desde a aprovação da lei Federal 7.853/89, que dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, houve uma preocupação a mais por parte das instituições de ensino e dos professores. No entanto, sabemos que o *"próprio sistema escolar definia divisão entre alunos normais e deficientes, ensino regular e especial não conseguindo produzir a reviravolta que a inclusão impõe"*. (Marltoar, 2003, p.19).

Em relação à formação de professores, apesar de hoje os cursos de pedagogia, oferecerem a disciplina Educação Especial, ainda não é o suficiente para que os mesmos sintam-se preparados para atender esses alunos. Por esse motivo ainda há uma resistência muito grande na aceitação da inclusão.

Partindo de nossas experiências e dificuldades para enfrentar o desafio da inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais e do depoimento de professores, sentimos o desejo de pesquisarmos a respeito desse assunto. O que nos leva a essa investigação é tentarmos provocar uma reflexão a respeito dos alunos, dos paradigmas educacionais e descobrir como a inclusão ocorre e, como se dá o cumprimento da lei.

Portanto, pretendemos com esse trabalho contribuir para a conscientização da família dos alunos e da sociedade em geral, no sentido de efetivar nas turmas escolares do ensino regular o

processo de inclusão. Assim como incentivar os professores a darem continuidade a sua formação, considerando a urgência do tema, o que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais na maioria das escolas.

Acreditamos que a transformação do indivíduo se processa por meio das relações interpessoais e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente. Numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, à autonomia intelectual, social e a aprendizagem ativa, condições estas que proporcionam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como o aprimoramento profissional dos professores.

Para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e formação para todos os alunos é preciso transformá-la em ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças são acolhidas, indiscriminadamente.

Inclusão: questão legal.

Pela Constituição Federal de 1988, Cap. II, Artigo 205, "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade (...)*". Por si só, este artigo já é de grande importância para os portadores de necessidades especiais. Além disso, o Artigo 208, Inciso III reassegura o "*(...) atendimento educacional especialmente na rede regular de ensino*".

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394 / 96, Capítulo V, específica à Educação Especial, no Artigo 58, reafirma a preferência pela rede regular de ensino e os deveres do Estado e da Educação Pública. É importante lembrar que as opções da escola regular se reduzem ao atendimento exclusivo em classes

especiais ou classe comum, mas permitem flexibilidade de planos de apoio intermediário ou combinado.

Destaca-se no mesmo artigo a oferta da Educação Especial na Educação Infantil, área em que o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais é, ao mesmo tempo, tão escasso quanto importante.

No Artigo 59, Inciso III, prevê *"professores com especialização adequada em nível médio ou superior (para atendimento especializado), bem como professores do ensino regular capacitado para a integração dos educandos nas classes comuns"*.

Sendo assim, a formação e a capacitação do professor impõe-se como meta principal na concretização de um sistema educacional de inclusão. O próprio sistema educacional que prevê a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular precisa urgentemente implantar projetos que venham contemplar nos programas de formação de professores conteúdos que permitam a eles a compreensão de situações complexas de ensino, bem como, a aceitação das diferenças individuais de cada um, pois segundo Mantoan (2003, p.81), *"Ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis"*.

Situação histórica e conceitual.

A história da Educação Especial tem sido marginalizada ao longo dos anos por grupos sociais, políticos e culturais que convencionam os limites entre "normalidade" e "anormalidade". Apesar disso, tem-se buscado a superação dessas diferenças e algumas modificações importantes tem ocorrido como:

questionamentos acerca dos distúrbios, conceitos de adaptação social e estimulação precoce.

Na busca de uma escola que atendesse a todos, por iniciativa da UNESCO, um grupo de países assinou o Projeto Principal de Educação (México -1979), com o objetivo de definir e adotar algumas medidas para combater a elitização da escola nos países da América Latina. A partir deste Projeto, o atendimento aos portadores de necessidades especiais, nas escolas de ensino regular passou a ser feito em classes especiais, caracterizando-se assim a integração social. Conforme afirma Mantoan (2003, p.23) "*a integração escolar é a justaposição do ensino especial ao regular...*". Desta forma, o atendimento aos portadores de necessidades especiais continua a ser discriminatório, onde os alunos precisam mudar para atender as exigências da escola. Quando na realidade, parece-nos mais recomendável atribuir esta característica à escola para que qualquer aluno tenha sucesso.

Hoje, a ênfase é a escola oferecer uma resposta a sua demanda. A perspectiva é de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo.

O termo inclusão foi oficializado em 1994, quando foi implantado durante a conferência Mundial em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial, reafirmando o direito de todos a educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, reconhecendo as necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A inclusão escolar também implicara inserção dos alunos portadores de deficiência nas classes regulares de forma incondicional, completa e sistemática. Isto representa um avanço considerável na história da Educação, principalmente em relação ao movimento de integração.

Refletir sobre inclusão significa quebrar paradigmas, pois sua proposta é de mudança. Portanto, é necessário que a escola se adapte ao aluno. Segundo Mantoan, (2003, p.09): *"A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças..."*.

Ou seja, as mudanças vão além da sala de aula, implica numa mudança de perspectiva educacional, que não atinge somente alunos com deficiência, mas todos os demais. Escola e sociedade precisam estar preparadas.

César Coll (1995, p.11), define o aluno portador de necessidades educacionais especiais como *"o aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos"*.

Diante desse conceito, percebemos, mais uma vez, a importância de uma resposta educacional a estes alunos, o que pressupõe uma reflexão por parte da escola sobre como adaptar o currículo, aquisição de materiais didáticos, adequação do prédio e preparo do professor. Mantoan (2003, p.19) afirma ainda que: *"Se pretendemos uma escola inclusiva é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceito e que reconhece e valorize as diferenças"*.

Numa sociedade altamente preconceituosa, o verdadeiro sentido da inclusão escolar se reduz unicamente à inserção de alunos através da matrícula, principalmente quando se refere a portadores de necessidades especiais no ensino regular. Se faz necessário que haja uma mudança na proposta político pedagógico das escolas, na postura diante dos alunos portadores de necessidades especiais e na formação dos professores.

Realidade em Roraima.

A discussão em torno da inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais tem se intensificado nos últimos dez anos, desde a Declaração de Salamanca. Segundo dados do Ministério da Educação, no ano de 2003, houve um crescimento de 31,3% em relação ao ano anterior, ou seja, dos 504.039 alunos portadores de necessidades especiais matriculados em todo Brasil, estão inclusos em classes comuns do ensino regular 145.141 alunos.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Especial, no Estado de Roraima, atende-se atualmente um total de 1.561 alunos portadores de necessidades especiais, sendo distribuído entre a Escola de Educação Especial, Classes Especiais, Salas de Recursos e Centros com atendimentos específicos conforme a deficiência. Desse total de matrículas, há apenas 262 alunos que estão inclusos em classes regulares, sendo que, no município de Boa Vista são atendidos 160 alunos em 49 escolas. Percebe-se ainda um número muito pequeno em relação à demanda.

Sabemos que o simples fato de estar matriculado na rede regular de ensino não caracteriza a inclusão. É necessário observar como está sendo feito o atendimento a esses alunos e como os professores estão reagindo as necessidades dessa mudança. É preciso refletir sobre a formação dos educadores, prepará-los para lidar não só com as diversidades, mas também com as diferenças, bem como ressaltar o papel primordial dos diretores e coordenadores no sentido de apoiar e orientar os professores. Enfim, toda a comunidade escolar deve estar muita bem formada e informada no que se refere à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Diante da realidade das escolas de Boa Vista - RR, este estudo nos leva a organizar esses dados, sistematizar,

confrontar e aprofundar as concepções, a fim de conduzir a comunidade escolar e professores, através de grupos de estudos, à reflexão quanto à aceitação e efetivação da inclusão escolar de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Bibliografia

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

COLL, César, PALÁCIOS, Jesus e MARCHES, Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Ártemis, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas SP. Papyrus, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para Aprendizagem: Educação Inclusiva*. Porto Alegre, mediação, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Caderno CEDES.

GUIMARÃES, Arthur. *Inclusão que funciona*. In: Revista Nova Escola. Ano XVIII nº 165 setembro, p.43-47. São Paulo. Ed. Abril.

JOVER, Ana. *Inclusão: qualidade para todos*. In: Revista Nova

Escola. Ano XIV, nº 123-Junho, p.8-17. São Paulo, ed. Abril.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 2ª ed. SP -/RJ: HUCITEC / ABRASC01993.

Marco de Ação de Dakar. França: UNESCO, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais. *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília, SEF/ MEC.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* - 21 .ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

Senado Federal. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

SANTOS, António Raimundo dos. *Metodologia Científica A Construção do conhecimento*. - 6ª ed. DP&A editora, 2004.

Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. *Divisão de Educação Especial*. Boa Vista - RR. 2004.

UNESCO, *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990.

A Prática do Ensino de Língua Portuguesa na Comunidade Indígena Canauanim¹

Jairzinho Rabelo²

RESUMO

Este estudo visou auxiliar os professores da Escola Estadual Tuxaua Luís Cadete, localizada na Comunidade Indígena Canauanim, na construção de metodologias de ensino de língua portuguesa, respeitando, valorizando e incentivando o uso da língua Wapixana. Houve aplicação de oficinas, pesquisas, diálogos e observação em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação Indígena, Prática de Ensino e Identidade.

ABSTRACT:

This study aimed at helping teachers of Escola Estadual Tuxaua Luís Cadete, situated at the indigenous community named Canauanim, in the design of teaching methodologies for Portuguese which respected, putvalue and stimulated the use of the Wapixana language. Workshops, research, dialogues and classroom observation were developed.

Key Words: Indigenous Education, Teaching Pactice and Identity.

1. Artigo baseado em Monografia do autor, juntamente com as professoras Francisca Célia Costa e Teresinha de Oliveira Castro.

2. Jairzinho Rabelo é Professor; Graduado em Letras pela UFRR; Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo IBPEX e estudante do Curso de Especialização em Estratégias de Ensino Aprendizagem em Línguas e Literatura pela UFRR.

1. INTRODUÇÃO

A ideia do projeto A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA COMUNIDADE INDÍGENA CANAUANIM nasceu de uma discussão com professores indígenas ocorrida na XI Assembleia da OPIR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), entre os dias 19 e 23 de março de 2004. Durante esta discussão, percebemos as dificuldades que os mesmos tinham em desenvolver o ensino da língua portuguesa em suas comunidades. Então, a partir daí, decidimos desenvolver um projeto que pudesse contribuir para a compreensão e superação desse problema.

O nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Tuxaua Luiz Cadete. Sua criação foi publicada no Diário Oficial nº 5859, de 21 de setembro de 1943. Atualmente, a escola atende a 180 alunos, sendo que somente dois são não-índios. Os estudos vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Construímos o projeto, por meio de oficinas, pesquisas, diálogos e observação em sala de aula, como também fizemos pesquisas acerca dos aspectos de ensino-aprendizagem da escola citada, contando com o apoio dos professores, alunos e funcionários e a comunidade, utilizando questionários e diálogos. Por outro lado, foi feita na Secretaria de Educação, Funai, UFRR - Núcleo Insikiran, Internet e bibliotecas uma busca de referências diversas, sobre a realidade indígena no estado.

Assim, pudemos levantar diversos aspectos que contribuíram para o enriquecimento do nosso trabalho e para o nosso entendimento da realidade daquele povo indígena. Os aspectos fundamentais do diálogo se manifestaram, em nosso entendimento, através das observações, sendo fundamentais para a concretização da nossa interação com alunos e

professores, da mesma forma para a conclusão do nosso trabalho.

2. UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA MALOCA?

"É impossível imaginar a realidade da nossa comunidade sem a existência da língua portuguesa". Isto é o que afirma um dos professores da Escola Tuxaua Luiz Cadete, no Canauanim, a comunidade indígena que nos abraçou, neste trabalho de troca de experiências. Assim, partindo do que nos disse o professor, vamos refletir sobre qual das línguas pode-se considerar como a estrangeira na maloca.

Quando Rajagopalan (2003, p. 65) afirma que "a língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta", faz-nos refletir sobre as boas e más influências da língua nacional nesta comunidade. De acordo com os mais experientes do Canauanim, não se tem lembrança de quanto tempo existe o contato dos moradores com a língua portuguesa. Vemos que o processo de dominação, repressão e envolvimento é uma especialidade dos não-índios, pois, por muitos momentos, o conhecimento que era trabalhado na escola vislumbrava somente a língua portuguesa e sempre numa perspectiva da realidade destes.

Desde que nasceram, os Wapixana do Canauanim foram habituados a utilizar as duas línguas. Geralmente, em casa (na maioria, conforme observação dos professores) eles utilizam com mais frequência o Wapixana e na relação com as outras pessoas da comunidade, seja no trabalho da roça, nas reuniões e até mesmo na escola, a língua portuguesa prevalece. Mesmo assim, para as crianças que ingressam nas séries iniciais da escola, aprender a língua portuguesa equivale a estudar uma língua estrangeira.

Se antes a língua Wapixana era a língua materna, gradativamente passam a usar as duas, de acordo com suas necessidades linguísticas. Desta forma, a diglossia passa a ser um fenómeno presente para a maioria dos falantes da comunidade. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004:167), o conceito de diglossia foi elaborado por Ferguson "para descrever a situação linguística de um país(...)onde coexistem duas variedades próximas, cujos estatutos e usos são fortemente contrastados: uma variedade de alta, prestigiada, e, uma variedade baixa, reservada às trocas linguísticas cotidianas".

Isto acontece, pois é somente quando iniciam o processo de escolarização que as crianças passam a ter o contato direto, de maneira formal, com a língua portuguesa, que para eles, até então é considerada uma língua estrangeira, porque em suas atividades linguísticas há o uso predominante da língua Wapixana.

Assim sendo, se analisarmos como sendo estrangeiro aquilo que vem de fora, chegamos a conclusão de que a língua portuguesa é a estrangeira. No entanto, ao enveredarmos pelo entendimento de que estrangeiro é aquilo que é estranho ao seu conhecimento, a sua realidade, ao seu uso, temos a língua Wapixana como estrangeira, certamente, em se tratando dos que não dominam esta língua.

Até certo ponto, não se pode considerar a língua portuguesa como estrangeira na maloca, pois praticamente todos têm acesso à mesma, seja nas relações cotidianas, mais familiares ou nos momentos de atividades comunitárias. Precisamos, então, redefinir os posicionamentos relativos ao tratamento dado à língua Wapixana, como língua materna. Através da pesquisa, constatamos que à medida em que vão cursando séries diferentes, os alunos vão se afastando cada vez mais da sua língua de origem. O contato com falante de língua

portuguesa inevitável e a língua Wapixana deve ser valorizada. Por tanto, não há como considerar uma ou outra língua como estrangeira, pois as duas fazem parte da vida dos Wapixana do Canauanin. No entanto, é interessante discutir: por que ensinar e aprender a língua portuguesa? É o que veremos a seguir.

2.1. POR QUE ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA?

Como se pode observar, os indígenas quando adquirem a língua portuguesa esperam "o acesso a um mundo melhor", de acordo com (Rajagopalan, 2003). "A língua dominante torna-se atraente aos olhos dos índios", pois segundo um dos professores do Canauanim: "Podemos, com a língua do branco, estabelecer uma comunicação com o restante do mundo e tentarmos construir uma vida melhor para os nossos filhos e a nossa comunidade".

A necessidade de relacionamento com a sociedade não-índia leva os indígenas a estudarem a língua portuguesa. Por outro lado, pode ser uma forma de defesa, aprendendo a língua portuguesa para não esquecer de valorizar a sua.

Analisamos as condições que facilitavam ou dificultavam o estabelecimento do processo de colaboração entre professores e alunos, ao se desenvolver um trabalho de ensinar e aprender a língua portuguesa, tanto na sala de aula como no cotidiano da comunidade. O aluno indígena estabelece uma relação de respeito à autoridade do professor, pois os dois estão em contato em diversas situações na relação cotidiana, seja na escola, na roça ou nas atividades religiosas e festivas da maloca.

Para Ferreira Netto (1997) "o ensino da língua portuguesa em comunidades indígenas incentiva, desperta para o estudo, o aprofundamento, o entendimento e o uso das línguas maternas".

Este pode ser um outro caminho a ser dado na discussão da presença da língua portuguesa nas comunidades indígenas. Vê-la não como uma ameaça à cultura e difusão dos valores étnicos, mas como um componente a mais, que contribuirá, significativamente, para que se olhe com mais carinho e respeito para as línguas indígenas, resgatando aquelas que estavam perdidas e ampliando a atuação das que estão em pleno uso.

O MEC, através do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em seu capítulo sobre as Línguas, no ponto 4 que é "a Língua Portuguesa na escola", nos coloca que "aprender e saber usar a língua portuguesa na escola é um dos meios que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas" (RCNEkp. 121).

Observa-se no trecho do documento citado a importância da língua portuguesa para os povos indígenas:

"A língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, económicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (RCNEI: p. 123)."

Ao considerarmos a língua como instrumento de defesa dos índios, devemos analisar a construção da relação entre as duas línguas, a portuguesa e a Wapixana. Para tanto, teremos que compreender a questão do bilinguismo. Vejamos então, o próximo tópico.

2.2 BILINGUISMO: UMARIQUEZALINGUÍSTICA

A diversidade linguística é um traço relevante na comunidade indígena do Canaüaním. O fato de usarem duas línguas no processo da comunicação faz com que a heterogeneidade dialetal ocorra com mais frequência. As variações linguísticas se manifestam, tanto na língua portuguesa como na Wapixana. Para Meliá (1997, p. 90) "o bilinguismo, mais do que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas".

O bilinguismo faz com que, segundo os professores dessa comunidade, a aprendizagem de uma língua interfira na outra. Esta interferência ocorre com mais intensidade no aspecto morfológico, principalmente quanto ao uso de artigos e pronomes. Tal interferência é justificável porque a língua portuguesa e Wapixana possuem níveis fonológicos, léxicos e gramaticais distintos.

Assim:

"À medida que se é mais bilingue, menos se escreve em uma das línguas. E concomitantemente, se bem que não mecanicamente, se desestimula a leitura em tal língua. O bilinguismo diglósico não enfraquece automaticamente a variedade linguística 'baixa', mas penso que de fato conspira contra sua escrita e sua leitura. (MELIÁ: 1997, p. 100)."

A língua Wapixana é falada, fluentemente, por um número pequeno de usuários, considerando a abrangência da língua portuguesa, falada em vários países, mas sob o aspecto sociolinguístico e antropológico é apenas uma língua diferente que se adequa às necessidades e características da cultura a que servem. Por esta ótica, satisfaz plenamente como instrumento de comunicação, pois segundo Rajagopalan (2003) "as línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação de 'superioridade' ou 'inferioridade' de umas em

relação às outras é impossível e cientificamente inaceitável".

Desta forma, a riqueza linguística não está somente no fato de falarem duas línguas, mas de as utilizarem nas relações cotidianas, sendo a escola, o elemento de junção entre estes dois elementos. Como também, elas não são utilizadas somente como variáveis linguísticas, tornando-se formas de valorização da diversidade cultural existente na maloca e da força que os povos indígenas tem. A língua apresenta-se como principal balizador das políticas voltadas aos índios.

A possibilidade dos alunos terem acesso a uma segunda língua, no caso a língua portuguesa, pode ser considerada uma vantagem em relação a outros falantes monolíngües, desde que os mesmos não a tornem como única e esqueçam a sua. As comunidades indígenas que são bilíngues devem ter a consciência da necessidade de aprendizagem da língua portuguesa ou qualquer outra, observando que esta riqueza refletirá diretamente no engrandecimento da sua cultura e da sua capacidade de estar preparado para enfrentar o mundo, sem esqueceras sua origens, a sua cultura.

Não podemos minimizar a importância do estudo da linguagem humana, pensando somente pelo lado da compreensão de como ela é estudada, formada ou utilizada, mas também, pela capacidade que devemos ter de situá-la no contexto no qual ela esta inserida. Para tanto, a discussão a seguir deve dar conta de compreendermos como a língua Wapixana está no meio das outras, faladas em Roraima.

3 . UM PARENTE3 ENTRE OS PARENTES

Os Wapixana fazem parte da riqueza que é a cultura indígena do nosso Estado. Roraima faz fronteira com Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, sendo habitado por um total estimado em pouco mais de 40.000 indígenas.

Desta forma estão distribuídas as famílias linguísticas, a Karibe se distribui da seguinte maneira: Makuxi 15.000 pessoas, Taurepang 200, Ingarikó 1.000, Vekuana 400, Patamona 50, Wai-Wai 1.366 e Waimiri-Atroari 611; sendo que da família Aruak habitam 5.000 pessoas Wapixana. Além de existir aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e uns 10.000 Yanomami (Dados ISA)⁴

Para Silva (2004, p. 17):

"A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos (...) A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares e a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar."

Em meio a esta diversidade de povos, os Wapixana se destacam por sua valiosa contribuição às organizações

3. Forma de tratamento entre os índios de Roraima, bastante divulgada pela música "tudo índio, tudo parente" de Eliakin Rufino, um artista local.

4. Marta Azevedo alerta sobre a dificuldade de estudar as populações indígenas sobre o ponto de vista demográfico devido à falta de dados confiáveis e cita que existe uma (abela comparativa de dados, na qual Roraima consta com três índices diferentes: dados ISA: 32.771; dados FUNAI: 31.265; Dados IBGE: 23.422.

indígenas no Estado e no restante do país. São os únicos da família Aruak que habitam em nosso estado, tendo inserção fundamental na luta pela homologação de diversas terras indígenas.

Como se pode observar, além da luta pela demarcação das suas terras, os povos indígenas prezam pela manutenção de suas culturas e brigam por uma educação diferenciada. É o que veremos a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

O PNE, quando trata de Educação Indígena em suas diretrizes, consigna que:

"A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades."

A educação diferenciada nasce com o intuito de dar mais ânimo e embasamento à defesa de uma cultura e costumes diversos. Desta forma, não se aceita mais a educação imposta pelo não-índio e começa-se a traçar novos caminhos para a construção desta educação, que valoriza o que faz parte da realidade dos povos indígenas, e ao mesmo tempo, enriquece sua cultura utilizando esta, na difusão do conhecimento.

A proposta de uma escola diferenciada e específica é recente, segundo Schoroeder (1988: 36) "as primeiras experiências escolares alternativas em educação tiveram início na década de 70, com crescente consciência em torno da preservação

da cultura, da defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas".

Ao internalizarem a necessidade da educação diferenciada para seus povos, os indígenas tomam uma posição que é de mudança da metodologia de trabalho, e acima de tudo, uma transformação na visão política que é delineada de acordo com suas necessidades.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural⁵, de responsabilidade do Núcleo Insikiran, a luta dos povos indígenas de Roraima por uma educação escolar diferenciada nasce a partir da década de 70 quando ocorreram diversas assembleias indígenas em Roraima e no Brasil, resultando no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e aliados reivindicando uma educação escolar em que fosse contemplada também a cultura indígena, especificamente a garantia do índio falar na sua própria língua.

A questão da educação escolarizada foi se constituindo num tema de interesse bastante significativo para as lideranças indígenas, professores e as comunidades em geral. Encontros e debates foram construindo ideias por uma educação condizente com a realidade indígena.

A educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância na medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional,

5. Curso de Formação em nível Superior de Professores Indígenas. Destacando-se como primeiro de uma Universidade Federal e adotando como primordial o reconhecimento da realidade dos povos indígenas e a utilização de suas lutas, sua realidade para construção de projetos na escola e na comunidade.

de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e a seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola.

Nesta luta pela educação escolar diferenciada se destaca a luta pela manutenção e até a construção da identidade do povo indígena de Roraima. Para continuarmos a conversa, no próximo tópico, veremos que neste processo tudo é resultado de muito esforço, organização e determinação.

3.2 LUTANDO PELA IDENTIDADE DO POVO INDÍGENA

Para Rajagopalan (2003, p. 93) "a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política". Com isso, lutar pela manutenção da língua é defender a existência deste povo e compreender a importância da língua para afirmação da sua identidade.

Discute-se epistemologicamente a perspectiva intercultural da educação, focalizando no contexto brasileiro as relações de identidade e diferença que se desenvolvem em movimentos sociais, assim como na educação popular e escolar. O paradigma da complexidade revelou-se uma perspectiva epistemológica fecunda para tomar possível um salto lógico necessário à compreensão crítica do conceito e das propostas de educação intercultural.

Vislumbrando isto, D'Angelis e Veiga (1997: p. 19) verificam que "as situações de 'contato' diferenciadas levaram os povos indígenas no Brasil a atitudes diferenciadas de resistência eluta".

Para Mori (1997, p. 32) "a escrita de uma língua indígena terá êxito à medida que os próprios falantes indígenas a assumam como parte de sua identidade étnica". No Canaúanim a discussão sobre identidade, cultura e língua já é uma realidade com forte inserção na Escola.

Os parentes passaram a compreender que a preservação e o uso contínuo de suas línguas maternas são essenciais para o fortalecimento da sua cultura e é um instrumento de valorização e resgate do prestígio dos seus povos. Esta compreensão vem se fortalecendo no seio da OPIR, através das Assembleias dos Professores Indígenas que acontecem anualmente, onde se reúnem não somente professores, mas agentes de saúde, tuxauas, alunos e representantes de outras organizações indígenas como: APIR⁶, CIR⁷, TWM⁸ e OMIR⁹.

A construção da identidade dos povos indígenas de Roraima vem sendo uma bandeira de luta das organizações e um anseio de todas as comunidades. Desde pequenas, as crianças já sabem o que é a defesa da sua cultura; a valorização da sua língua e a luta pela conquista da demarcação de suas terras. Alguns destes aspectos políticos são fundamentais também no diferencial de formação dos professores indígenas.

A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos

5. Associação dos Povos Indígenas de Roraima.

7. Conselho Indígena de Roraima.

8. Associação dos Taurepang, Wapixana e Macuxi.

9. Organização das Mulheres Indígenas de Roraima.

próprios professores índios, um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. A legislação também tem colocado os índios e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação.

Conforme Silva (2004, p. 8) "as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos dos quais elas são representadas". Vemos então que o mantenedores da identidade indígena no Estado, os falantes da língua Wapixana e, mais diretamente os moradores do Canaunim, compartilham o local e diversos aspectos da cultura em suas vidas cotidianas. Tudo isto representa a força e a necessidade de manutenção e valorização da identidade, que se constrói na luta e resistência dos indígenas roraimenses, diante das mais diferentes adversidades colocadas, principalmente a partir da discriminação e do preconceito dos não-índios.

Constatamos desta forma, que, como nos coloca o mesmo autor (p. 11) "a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças (...) são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares". Assim, constatamos que a identidade indígena torna-se mais visível e ao mesmo tempo, mais forte, por ser facilmente identificada, dentro do grupo que faz parte.

Nesta luta pela educação escolar diferenciada se destaca a luta pela manutenção e até a construção da identidade do povo indígena de Roraima. Assim, veremos a seguir que neste processo tudo é resultado de muito esforço, organização e determinação

3.3 OS PROFESSORES EA LÍNGUA WAPIXANA

A Escola Tuxaua Luiz Cadete tem 19 professores, sendo que apenas 3 são falantes da Língua Wapixana. Mesmo assim, todos os professores são orientados pelo Projeto Político-Pedagógico para trabalharem em suas aulas a valorização da utilização da língua materna, como forma de manutenção da cultura do povo de Canauanim.

Observou-se aqui, que a relação entre os professores e a língua Wapixana é muito forte, pois mesmo sem dominá-la, os demais ensinam-na sem saber. Tudo pela vontade e a necessidade de torná-la parte da vida dos alunos e fortalecer a sua cultura. Mori (1997: p. 28) verifica que sob o aspecto sociolinguístico, as línguas indígenas são oprimidas, isto é, seus falantes acham-se em situação de domínio neocolonial por parte da sociedade ocidental.

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Em Roraima, na maioria das comunidades, a consciência dos direitos de garantir o ensino da língua de origem já é uma realidade, no entanto, há uma grande dificuldade na elaboração de processos metodológicos diferenciados para trabalhar com os alunos-índios. No caso específico da Comunidade de Canauanim já há um respeito, uma discussão e elaboração de calendários próprios com horários destinados à roça comunitária, às reuniões de prestações de contas da comunidade, sendo a escola o centro fomentador de vários instrumentos democráticos.

Ao realizarmos discussões iniciais sobre o ensino da língua e as metodologias utilizadas pelos professores, principalmente, os das séries iniciais do ensino fundamental, percebemos que há a "interferência", essencialmente no que se refere aos aspectos morfológicos, da língua Wapixana no ensino

da língua portuguesa. Este fato acontece porque a língua que os alunos falam em casa não é a mesma da escola.

Caso corriqueiro também é que à medida em que eles vão galgando as séries posteriores, se sentem discriminados por utilizarem a sua língua materna e acabam, aos poucos, esquecendo suas raízes. Fato comprovado pelo vice-diretor, quando nos colocou que a formatura dos alunos de 1^a a 4^a série será toda em Wapixana, enquanto que os maiores, da 8^a e do 3^o ano não aceitaram. A discriminação em relação à própria língua acontece à medida em que o aluno vai tendo maior contato com a realidade dos não-índios e acaba valorizando e utilizando mais a língua portuguesa. Outrossim, ele percebe maior utilidade na língua do não-índio do que na Wapixana.

Nestas condições o que precisávamos entender, estudar e tentar ajudar os professores era uma análise sobre a sua visão de ensino contextualizado, mas como fazer isto? Vamos descobrir juntos?.

4. ENSINO CONTEXTUALIZADO, COMO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a diferenciação entre a escola indígena e as demais, tendo em vista o bilinguismo e a interculturalidade. Dá autonomia para que a escola desenvolva o seu projeto pedagógico de forma que proporcione aos índios e sua comunidades a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e saberes, e que se adequem as peculiaridades locais.

Portanto, de acordo com esta visão da LDB, é necessário incluir conteúdos curriculares específicos da cultura indígena, valorizando modos próprios de transmissão do saber indígena.

A proposta de uma educação diferenciada para os povos indígenas representa um avanço, sendo algo novo no sistema

educacional do país e significa uma abertura para a construção de uma escola que respeita a diversidade cultural de seu povo.

Neste sentido, foi lançado, em 1993, o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" que estabelece como princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Esse documento, elaborado pelo Comité Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que atuam na educação indígena, além de representantes de professores indígenas, foi pautado em experiências inovadoras levadas a cabo por organizações não-governamentais que atuam junto a diferentes povos indígenas.

Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, quer através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etnoconhecimentos com conhecimentos universais selecionados. Num campo que se caracteriza por uma plêiade de concepções e práticas diferentes, o documento conhecido pela sigla RCNEI conseguiu reunir e sistematizar um mínimo de consenso, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas.

Para que isto de fato ocorra será preciso qualificação profissional dos agentes educacionais e abertura nos rígidos

esquemas administrativos das secretarias de educação, de modo que se possa construir novos canais de interlocução em que as comunidades indígenas tenham papel ativo na definição do projeto político pedagógico de suas escolas.

No caso de Roraima, a situação não é tão preocupante, pois além da forte organização dos professores indígenas, o seu poder de mobilização acaba pressionando o governo a dar maior apoio às comunidades. No caso do Canaúanim, todos os conhecimentos acumulados são manifestados através do bilinguismo, até mesmo os que falam a língua portuguesa em algumas situações do seu cotidiano, usam de seus antepassados, até para configurar sua identidade. A construção do conhecimento dos alunos se dá a partir do acúmulo de experiências, desde a sua convivência em família até a sua entrada na escola. Em alguns casos, as famílias preferem mandar seus filhos para a escola somente após os sete anos de idade, pois segundo as mesmas, "somente a partir desta idade eles estão preparados para enfrentara vida".

Os professores tem grande insegurança , pois ao mesmo tempo em que eles querem fazer algo inovador e trabalhar de maneira diferente com seus alunos, esbarram na falta de uma formação mais aprofundada. Porém, sem desconsiderar a ; necessidade de uma formação acadêmica, eles prezam e valorizam a formação cotidiana. Será que a culpa é mesmo da falta de formação?

4.1 ACULPAÉ DAFALTADE FORMAÇÃO?

Na discussão sobre qualidade em educação sempre esbarramos na questão da formação dos professores, mas será que o professor capacitado é a garantia da reversão do quadro empobrecimento do conhecimento ao longo dos tempos, em todos os níveis? Justificar a baixa qualidade com a ausência de

políticas e programas específicos seria mais coerente com uma luta travada, pela qualificação dos professores, no cotidiano das escolas, em especial das indígenas.

Além da não capacitação do professor, é interessante ressaltar as práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos. A obediência ao calendário escolar também contribui, já que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais.

As escolas indígenas, fazendo parte do sistema de educação oficial é uma nova realidade que se encontra em processo de construção e que busca soluções para garantir aos indígenas uma educação específica e diferenciada, como determina a nossa Carta Magna.

Conforme os principais fundamentos dos PCN para escolas indígenas, vemos que é preciso respeitar a multiétnicidade, pluralidade e diversidade. Existem diferentes grupos étnicos com histórias, saberes, culturas que deverão ser respeitadas. A diferença entre os povos não diz só respeito à língua, mas ao modo de viver e se organizar.

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. O respeito ao direito e à diferença exigido pela Constituição Federal é o principal recurso para a continuidade deste patrimônio vivo (PCN, p. 22).

Certamente o trabalho realizado pelos docentes não atinge todos os objetivos traçados para escola, pois eles têm de se esforçarem para dar conta de lecionar em uma série de disciplinas, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou da EJA (Educação de Jovens e Adultos), sem a devida formação. Assim, é o exemplo de uma professora que se formou em magistério (curso normal - Ensino Médio) e que, por necessidade da escola

e do próprio sistema educacional, tem que se desdobrar, lecionando língua portuguesa, matemática, química, para alunos que ao final do ano letivo terão, praticamente, formação idêntica a sua.

A formação acadêmica é uma grande necessidade, mas não deve ser vista como a salvação para os docentes e a comunidade escolar, o que importa é um conjunto de fatores, desde a própria falta da formação adequada dos professores até as necessidades básicas de estudos continuados e de capacitação dentro da unidade escolar, passando pela falta de condições de trabalho.

Igualmente, observa-se a falta de preparação específica, voltada ao ensino de língua portuguesa em comunidades bilíngues. Isto acontece, porque os próprios professores não são bilíngues, e quando são não têm estudos adequados nesta área.

Os processos de formação ofertados pela Secretaria de Educação, pela UFRR ou pela OPIR almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Formar professores índios é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Não adianta tentar encontrar os culpados, mas acima de tudo deve-se procurar os caminhos para que os problemas não tornem-se maiores do que eles são.

Neste caso, é fundamental um estudo voltado para a realidade do povo indígena sem esquecer de remetê-lo ao restante do mundo. Assim, a valorização toma-se elemento frequente no discurso e na prática dos índios roraimenses. Isto

acontece como resultado da consciência política, da mudança de postura e da visão de mundo, buscando um espaço para mostrar do que eles são capazes.

4.3 DA DAMORIDA¹⁰ AO CAXIRI¹¹ : VAMOS VALORIZAR O QUE É NOSSO?

Buscar na realidade elementos que justifiquem um conhecimento voltado às necessidades da comunidade e de cada um de seus membros é um desafio para a escola, pois muitas vezes ficamos somente no discurso:

"Não incomum ouvir-se, em encontros sobre educação indígena, ou mesmo ler, em relatos desse tipo de encontros, coisas como: os conteúdos [das disciplinas da escola] devem partir da realidade indígena, ou a escola deve devolver aos índios os seus mitos e narrativas. (D'ANGELO e VEIGA, 1997: p. 17)."

É necessário que aprofundemos a discussão sobre esta questão, pois não adianta vê-la somente como um "slogan" para satisfazer as discussões das entidades defensoras da questão indígena ou, simplesmente perpetuá-la como diferenciada, pura e tão somente por ser diferenciada. Contudo, devemos percebê-la e concebê-la como parte da vida destes povos. Para tanto, Mori (1997, p. 24) nos coloca que "a apropriação da escrita pelos indígenas é concebida como um mecanismo de auto-identificação, revalorização e desenvolvimento de suas línguas".

A cultura que se transforma na escola em conhecimento escolar pode ser entendida como única, singular, ou seja, o

10. Comida típica indígena sobrecarregada de pigmentos.

11. Bebida típica indígena fermentada da mandioca. Dependendo da quantidade de dias de fermentação pode ser forte e embebedar, porém pode ser servida como suco, sem teor alcoólico.

conhecimento hegemónico universalizado, apresentado como a Verdade e que justifica o processo de colonização do qual os trabalhadores e os não-brancos foram historicamente vítimas.

Observamos que a língua em si mesma é um dado cultural e pode ser estudada sob o relevante aspecto de se construir e reconstruir pela convivência dos falantes, sendo composta por diversas variações, as quais são influenciadas e influenciam a cultura. Por outro, lado a língua pode ser considerada um fragmento da cultura de um grupo humano.

Para ilustrar a riqueza da aldeia, observamos um conjunto de frases, que foram transformados em um texto, por alunos e professores da escola, quando pedimos que falassem da sua realidade:

"Os pés de caimbé se espalham naquele lavrado extenso que cerca a nossa aldeia. Os buritizais estão aninhados no caminho do igarapé. Eles precisam de água. Quando chego em casa gosto de tomar **patoá**¹² com farinha. Mas, meu irmão gosta de **bacaba** e **açai**, pois fica forte e inteligente. A mamãe come todo dia **buriti** com **farinha de tapioca**¹³. Ela usa o **tipiti**¹⁴ para tirar o **tucupi** e fazer a goma. O tucupi serve para temperar a pimenta do papai. Ontem, fui convidado para almoçar na casa do seu Jaci e comi jacaré guisado, caçado um dia antes. Na escola, às vezes nós tomamos suco de **murici**, que é muito bom. Vamos lá em casa comer **beiju**¹⁵ molhado na damorida? Que tal provar do meu **pajuru**¹⁶?"

12. O patoá, a bacaba, o açai, o murici e o buriti são alimentos em forma de suco ou vinhos que servem como alimento após o almoço ou no café da manhã.

13. Farinha feita de goma, retirada da macaxeira.

14. É um instrumento feito de palha que serve para tirar o tucupi da goma, no momento que se espreme a massa retirada da mandioca.

15. É uma espécie de tapioca feita de massa de mandioca, que é grande e duro, mas serve para aliviar o ardor da damorida ou para ser tomado com café.

16. É uma bebida fermentada da batata. Tem uma cor avermelhada e é forte.

A diversidade de interesses é demonstrada na convivência diária com os membros da comunidade. Por outro lado, observamos que existe, diferentemente da sociedade dos não-índios (como eles gostam de chamar), a valorização dos Interesses coletivos. Nada passa pela comunidade que não seja discutido coletivamente. Todas as decisões são tomadas com anuência e a participação de todos, inclusive as crianças a partir de 12 anos já têm direito a voto, seja para escolher o tuxaua da comunidade ou para aprovar a prestação de contas, que é feita bimestralmente.

5 "EU QUERO APRENDER CADA VEZ MAIS"

Cada povo indígena, mesmo antes de ter acesso a uma educação formal, elabora ao longo de sua história, modos próprios de produzir, expressar, transmitir e reelaborar seus conhecimentos, suas leituras sobre o mundo. Daí surge a necessidade de uma escola voltada para a sua diversidade cultural e linguística, com bem destacam D'ANGELIS e VEIGA (1997: p. 20):

"(...) grande parte dos projetos de 'escolas indígenas' hoje em desenvolvimento no país não rompe com a lógica da continuidade do estudo, muitas vezes pensada como forma de não estabelecer discriminação sobre os índios, garantindo-lhes o direito de acesso ao ensino médio e superior das escolas dos 'brancos'."

É interessante observar que os professores indígenas, em sua maioria, são bastante questionadores. Não são aqueles que perguntam no vazio, ou simplesmente para ocupar o tempo, suas interrogações são, em geral, muito pertinentes, estão voltadas à busca de mudanças, principalmente na sua prática. No entanto, estas buscas são efetivadas sem o aproveitamento teórico

necessário para que a transição do campo teórico para o prático seja rápida.

Todas as sociedades dispõem de seus processos de socialização. A escola para os indígenas não é o único lugar do aprendizado. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida não são incompatíveis com a aprendizagem escolar.

Convém, no entanto, que se busque maneira diferente de trabalhar o conhecimento na escola, discutindo novas formas de ensino e como estas podem ser aplicadas na escola indígena. Vejamos a seguir se isto é possível.

5.1 A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Levantamos diversas informações sobre uma série de dificuldades que os professores têm ao trabalhar a língua portuguesa, que vão desde às relacionadas a estrutura física da escola e do material adequado, até a falta de conhecimento profundo na área.

Por outro lado, levantamos que o ponto nevrálgico do ensino de português ainda é o estudo da gramática como princípio e fim em si mesma. O aluno não sabe porque estuda e muitas vezes o professor não sabe porque está ensinando.

Durante o período de observação em sala de aula, percebemos alguns aspectos com relação à prática pedagógica adotada pelos professores; de um modo geral os mesmos adotam uma metodologia pautada na gramática tradicional, tanto no que se refere à problematização dos conteúdos, como às situações de aprendizagens oferecidas.

Para Cagliari (2004, p. 36) é preciso que fiquemos atentos para que a mudança de metodologia não seja somente

superficial, vejamos:

"A questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um."

Portanto, não adianta modificar as metodologias se não se tem consciência de quais serão os resultados e se realmente são estas as necessidades dos alunos. Geralmente, muitas das atividades baseiam-se na repetição e, desse modo, são destituídas de significados:

Considerando que se trata de uma escola localizada em uma maloca, onde a maioria dos membros da comunidade utilizam o português e o Wapixana para se comunicar, caracterizando o bilinguismo, deve-se tentar aproveitar esta realidade, que é a existência de duas línguas faladas e utilizá-las em conjunto no processo ensino-aprendizagem escolar.

Ensinamos a meta-língua (conceitos, regras e suas exceções) e esquecemos de observar o mundo em que vivem nossos alunos. Por conta disso, não obtemos muitas respostas positivas do nosso trabalho. Na comunidade de Canaunim, assim como nas demais comunidades indígenas, existe uma riqueza muito grande, em termos de quantidade de material disponível na natureza. Porém, os professores não sabem como utilizá-la para o enriquecimento da interação entre alunos e alunos-professor.

Pudemos notar que os professores trabalham individualmente, ou seja, não há uma integração entre as áreas. Isto ocorre talvez pelo fato de não terem sido preparados para assim trabalharem. Os mesmos desconhecem esta metodologia. Dos professores da escola, apenas um falou do interesse em

desenvolver projetos, mas até agora teve dificuldade em pôr em prática.

Como sabemos, a escola na atual conjuntura, tem a responsabilidade de preparar os jovens para uma sociedade em que enfrenta grandes desafios, com sérios problemas a serem resolvidos. Mas será que a mesma está preparada para esta função? Fica visível que não, quando nos deparamos com situações como esta, em que os professores não dispõem sequer de recursos para exercerem suas funções.

Para começar resolver essa situação, alguns objetivos, conforme Bordaneve e Pereira (2002, p. 152) podem ser trabalhados, considerando o envolvimento e participação dos alunos:

"Dar aos alunos ocasião de participar, quer formulando perguntas, quer formulando respostas e perguntas, ou expressando opiniões e posições; desenvolver capacidade de observação e crítica do desempenho grupai; estudar e analisar um tema por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas, para ilustração dos demais; apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema, para fornecer informações e esclarecer conceitos; aprender a trabalhar em equipe para a solução de problemas."

É claro que somente estas indicações não são suficientes. É necessário que o professor esteja aberto à mudança na sua prática de sala de aula. Por outro lado, é importante que tenhamos claro os objetivos do ensino da língua materna, conforme nos coloca Travaglia (2003, p. 17):

"O ensino da língua materna se justifica (...) pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (...) a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

(...) dois objetivos de ensino de português que são preocupação frequente dos professores de português: a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua."

Para que pudéssemos conhecer melhor a realidade dos professores e tendo a clareza destes objetivos, dialogamos com os mesmos, no sentido da mudança, organizamos e aplicamos (jiiatro oficinas que contribuíram para a reflexão da sua prática. Este é o nosso próximo tema.

5.2 AS OFICINAS: NOVOS OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Propomos-nos e efetivamos, juntamente com os professores, a realização de 4 (quatro) oficinas¹⁷ para que pudéssemos construir alternativas de aprimoramento da prática om sala de aula, buscando a mudança de visão em relação ao processo de formação contínua.

Na primeira e na segunda oficina, trabalhamos com os professores a leitura, produção de textual e reescrita. Levantamos como eles trabalham a produção de texto com seus nlunos e como seria possível a mudança da forma e visão que linham acerca da produção textual.

Já a terceira oficina abordou a avaliação, não somente uquela que é feita com os alunos, mas levou-se a reflexão sobre a prática educativa - como eles fazem a sua auto-avaliação? Como os alunos vêem o trabalho dos professores?

17, As oficinas realizadas foram a forma que encontramos de discutirmos abertamente iinn os professores e na discussão coletiva encontrarmos as possíveis soluções para os problemas levantados por eles erefletimos sobre as nossas hipóteses.

Após as reflexões e os exercícios, os professores chegaram à conclusão de que deveriam modificar a sua forma de avaliar e que eles ainda não utilizavam a auto-avaliação, como forma de melhorar sua atuação em sala de aula.

A última oficina fez com que os professores refletissem e contextualizassem a maloca, trazendo para a escola a discussão de tudo que faz parte da vida da comunidade e pode ser utilizado como ferramenta do processo ensino-aprendizagem. O trabalho foi muito rico, pois muitos não acreditavam que tinham tantas possibilidades de trabalharem o material que tinham em mãos.

Analisamos também a questão política que envolve todo o movimento organizado dos povos indígenas no estado. Sendo assim, alguns professores assumiram seu desconhecimento de algumas questões que fazem parte da sua realidade e que não tinham a visão de que podiam trabalhar isto com seus alunos. Por exemplo: a questão da demarcação de terras indígenas; a história do povo Wapixana e da sua comunidade; a geografia da região onde a comunidade está localizada; as comidas, o artesanato, as danças e credos que fazem parte do cotidiano da comunidade.

6 CONCLUSÕES

Não existe nenhuma pesquisa na comunidade indígena Canauanim para se saber qual o grau de vivacidade da sua língua materna, observando quem são seus usuários. A partir deste levantamento a escola poderá avaliar com mais eficiência o seu trabalho e os professores poderão trabalhar direcionando e organizando os discentes para a visão de que é possível tornara língua Wapixana parte funda mental do seu dia-a-dia.

A escola tem um fim em si mesma. Ela sempre reflete sei tempo e por isso deve se colocar a serviço das necessidades

concretas do grupo social que nela está inserido. Na perspectiva ideológica da escola indígena, esta deve ajudar a consolidar e avançar na readequação dos conteúdos, visando dar condições para que os alunos permaneçam, produzam e tenham uma vida digna na maloca.

Conforme reflexão dos professores indígenas, os conteúdos de suas escolas devem ser modificados, adequando-os à sua realidade, criando consciências, buscando cidadania; não perdendo sua cultura e principalmente a língua materna. Sendo assim, a readequação de conteúdos possibilita que os índios venham ao encontro dos anseios de sua cultura como um processo libertador da ordem educacional vigente.

Convém, no entanto perceber que os professores de língua portuguesa não têm formação adequada para trabalharem com os alunos, porém isto não é determinante na questão da qualidade da educação na maloca, visto que os professores sempre estão se capacitando e se preparando para dar o melhor para seus alunos.

Na área específica de língua portuguesa verificamos que os professores não estão preparados para trabalharem em comunidades bilíngues. Isto acontece porque não há uma preparação específica para este trabalho.

Outro aspecto importante é a necessidade dos professores e da escola em geral, repensarem as condições de trabalho, desde as questões mais corriqueiras até seu equipamento mobiliário e os recursos didáticos adequados.

Também, verificamos algumas interferências, em sua maioria nos aspectos morfológicos, que podem ser consideradas negativas, da língua Wapixana no ensino da língua portuguesa e o grande preconceito linguístico que interfere no aprendizado dos alunos. Principalmente no aprendizado e utilização da sua língua nativa.

A tentativa de preservar a língua e conseqüentemente a cultura não tem sido suficiente. Aos poucos se percebe que a cada dia os habitantes da maloca distanciam-se de suas origens,] à medida que vão assimilando valores de outras culturas.

Isto nos faz pensar que os indígenas do país somente realizarão a sua potência máxima como cidadãos do Brasil! quando a escolarização indígena for eficaz. A eficácia se concretiza se os estudos forem ministrados por índios capacitados e conscientes do seu papel na transformação do seu mundo. Como também, deve preparar os alunos, ao máximo, na sua língua para que possam defender e retransmitir a importância da cultura do seu povo.

Entendemos que a escolarização deve refletir a cultura e a sabedoria do povo, para que os alunos possam ter orgulho de sua identidade indígena. Se a educação for ministrada, em sua maioria em português, por professores não-indígenas, resultará num alto índice de reprovação e de alunos que negam sua identidade indígena. Para tanto, é fundamental que a escolarização bilíngue-bicultural, seja pensada, discutida e executada de forma eficiente, dependendo em grande parte, da disponibilidade de livros didáticos na língua da etnia, que reflita em seu sistema cognitivo.

Portanto, para evitar o "esfacelamento" da língua nativa é necessária a adoção de uma política educacional que ultrapasse as barreiras da escola, procurando resgatar os valores deste povo, implementando projetos que fortaleçam as práticas sócio-culturais e a língua materna; reformulação do currículo escolar, introduzindo novas metodologias, visando aperfeiçoamento do corpo docente, atendendo às peculiaridades da comunidade e do grupo étnico; incluir conteúdos culturais que correspondam a boa relação entre a escola e a comunidade. Assim, respeitaria-se a diversidade cultural e, ao mesmo tempo melhoraria, qualitativamente, o processo de ensino-aprendizagem.

7. Referências bibliográficas

BRITTO, Luiz Percival Leme e D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Gramática De Preconceitos Página de Textos - ALB. www.alb.com.br.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. Scipione. São Paulo, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. Plclonário de Análise de Discurso. Contexto. São Paulo, 2004.

b'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda. "Aquestão da educação Indígena no 10º COLE" In: Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. ALB / Mercado Letras. Campinas - SP, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu. "Bilinguismo e escrita". In: Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. ALB / Mercado Letras. Campinas - SP, 1997.

MORI, Angel Corbera. "Aspectos técnicos e Políticos na definição de ortografias de línguas indígenas" In: Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. ALB / Mercado Letras. Campinas - SP, 1997.

NETTO, Waldemar Ferreira, "O ensino do português pode ser um estímulo às línguas indígenas". In: Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. ALB / Mercado Letras. Campinas-SP, 1997.

[Projeto Político Pedagógico - 2004/2006 - da Escola Tuxaua Luiz Cadete. Comunidade Indígena Canauanim. 2003.

Projeto Político Pedagógico - NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. UFRR.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Crítica - Iliiguagem. identidade e a questão ética. Parábola Editorial. São paulo:2003.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHOROEDER, Ivo. "O significado da escola em sociedade! indígenas". In: Educação Indígena - Revista de Educação Pública - Publicação do programa Integrado de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato grosso, v.7 julh/dez, 1998, p 47.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferenças: I perspectiva dos estudos culturais. 3ª ed. Vozes. Petrópolis - RJ 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática.

**Apoteose do Sentimento *versus* Anatomia do Caráter,
a Crítica ao Sentimentalismo em:
O Crime do Padre Amaro e o Primo Basílio**

Cátia Monteiro Wankler¹

RESUMO

Nos romances **O Crime do Padre Amaro** e **O Primo Basílio**, Eça de Queirós analisa e critica a sociedade portuguesa do século XIX. As obras discutem temas como a decadência moral de Portugal do período, refletida no comportamento inadequado do clero e a cumplicidade da sociedade. Eça critica ainda a educação das moças, baseada na alienação e no ócio e fortemente influenciada pela leitura de romances e poemas românticos, que, em sua opinião, reforçam as ilusões amorosas e a dissolução moral. Através de **O Crime do Padre Amaro** e **O Primo Basílio**, Eça de Queirós demonstra estar de acordo com os estatutos do Realismo português.

ABSTRACT

In **O Crime do Padre Amaro** and **O Primo Basílio**, Eça de Queirós analyzes and criticizes Portuguese society of 19th century. These books talk about themes as moral decay in Portugal in this period, reflected in the inadequate clergy behavior and complicity of society. Eça criticizes the girls' education, that was based in the influences of romantic literature: illusion about love, inactivity and strengthening moral dissolution. Through **O Crime do Padre Amaro** and **O Primo Basílio**, Eça de Queirós shows to be in agreement with the statutes of the Portuguese Realism.

¹ Professora do Departamento de Língua Vernácula da UFRR. Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS.

O Romantismo era a apoteose do sentimento; o Realismo é a anatomia do carácter. É a crítica do homem, É a arte que nos pinta a nossos olhos - para condenar o **que** houver de mal na sociedade.

Eça de Queirós

O romancista é feito de um observador • de um experimentador. Nele, o observador apresenta os fatos tal qual os observou, define o ponto de partida, estabeleça o terreno sólido no qual as personagens vão andar e os fenómenos sa desenvolver. Depois, o experimentador surge e institui a experiência, quer dizer, faz as personagens evoluírem numa história particular, para mostrar que a sucessão dos fatos será tal **qual exige** o determinismo dos fenómenos estudados.

Émile Zola

Ao se pensar no romance tal como é conhecido hoje, é possível perceber que ainda não se tom consciência de sua real importância na História. "História" ao Invés de "História da Literatura" pelo fato de que esta forma, Já consolidada como género, cumpriu uma trajetória longa, origlnando-se do antigo género narrativo e ganhando fôlego e felçlo mais definida a partir do século XVIII.

Para Mikhail Bakhtin (1998) o romance se tornou um "fenómeno social", afirmativa que se Justifica pela consideração de que algumas das mais significativas mudanças nas sociedades e mentalidades ocidentais tiveram Início ao longo dos anos de 1700, com este género. Tal processo teve continuidade no século seguinte, época da evolução dos sistemas económicos, cujos princípios básicos aofreram modificações após a Revolução Burguesa na França da 1789 e pela Revolução: Industrial, que por si só se configurou num longo processo que

culminou com o movimento inglês de 1850. O modelo capitalista de produção e gestão financeira ganhava terreno e, junto com ele, a burguesia se afirmava no controle económico e, conseqüentemente, político, difundindo sua maneira de viver de ver o mundo.

As mudanças atingiram também a estrutura da sociedade, com o agrupamento da família segundo o molde burguês tradicional, como é conhecido hoje, com base no trinômio "pai-mãe-filhos". A chamada "moral burguesa" instituiu a prática do casamento por amor, ou, na maioria das vezes, por afinidades, o que não excluía a união por conveniência, o casamento-negócio, desde que realizado de acordo com os princípios cristãos (PERROT, 1991). O espaço doméstico privado dissociou-se do espaço público, originando o conceito de "lar" e a ideia de Indivíduo.

O aburguesamento definiu a oposição entre as esferas do público e do privado e instituiu a família como núcleo da formação da sociedade, articulada com base na convivência doméstica e Interfamiliar. Nas artes, o fortalecimento da individualização, por si só, possibilitaria compreender a superação do perfil figurativo pela subjetivação, tendo em vista o deslocamento do olhar do objeto a ser representado para o sujeito que o representa.

As mudanças atingiram não apenas a maneira de composição da arte, da literatura, mas também sua recepção, dando origem a uma "entidade" chamada público. Diferente do "leitor", figura singular, íntima e recolhida, restrita ao privado, o público atua na formação do gosto, posto que, como o próprio termo que o define sugere, aponta para a esfera do público: muitos lêem a mesma coisa simultaneamente.

O surgimento do público-leitor está relacionado com o avanço da imprensa, que passou a produzir mais livros em menos tempo para satisfazer a demanda, tendo como consequência o barateamento do produto e certo grau de massificação da leitura. Cabe também ressaltar o incremento da educação formal, cujo resultado é o número cada vez maior de indivíduos alfabetizados.

Bakhtin (Op.Cit.) atribui a importância do romance para a história da literatura, antes de mais nada, a sua característica evolutiva, tendo em vista que suas transformações seguem de perto as transformações da sociedade. Ele diz que "somente o que evolui pode compreender a evolução", reafirmando assim as razões para a supremacia do romance a partir do século XVIII: se o ritmo da evolução da sociedade, em sua generalidade, é mais pronunciado, também o será a capacidade de crescimento e adaptação do gênero.

O Romantismo foi o primeiro estilo de época a utilizar o romance como forma de expressão primordial, o que pode ser justificado por inúmeros fatores. Um deles seria as características do próprio público, mais numeroso e menos erudito, desejoso de uma linguagem mais coloquial nos textos, cujo resultado seria uma comunicação rápida entre texto e leitor. Outro fator seria a necessidade de o receptor se reconhecer e se identificar com o que lia, e a narrativa tem esse potencial. O presente é o tempo de excelência do romance, que rompia com toda uma tradição do passado, embora ainda sustentasse alguns dogmas necessários a seu caráter exemplar. Podt-se até mesmo falar de romance como um veículo de difusão do estilo de vida burguês.

Se por um lado o romance romântico destinava-se sobretudo ao entretenimento e à afirmação de uma classe social em processo de emergência, por outro, foi capaz de um expressivo grau de experimentalismo, tanto no campo formal quanto no temático, que permitiu que a evolução do gênero

acompanhasse o ritmo das mudanças por que passavam o mundo e as pessoas.

Na medida em que a ciência e a atividade filosófica avançavam e expunham ao olhar público novos e desafiadores conhecimentos e teorias, a arte foi também se tornando ávida de tais matérias, ganhando traços e cores mais próximos do chamado mundo real: ao invés da palidez dos rostos, dos desmaios lânguidos e da idealização romântica, iam progressivamente ganhando destaque a aparência sanguínea e vivaz, as atitudes firmes e decididas e o empirismo como motor do mundo.

O universo ficcional se transformava num meio fecundo para a prática da atividade crítica, posto que a sociedade era observada e representada de maneira mais crua. Os objetivos da literatura voltavam-se para a transformação social, a denúncia, a indignação, os quais ganharam expressão na literatura realista, que assumiu uma postura crítica, até mesmo em relação à burguesia, seu meio por excelência.

Tais mudanças relacionam-se, antes de mais nada, à disseminação do sistema filosófico-científico do Positivismo, calcado na crença nas ciências e na fundamentação das explicações dos fenômenos do Universo em princípios lógico-racionais, baseados sobretudo no experimento e na comprovação de resultados. O estudo das ideias de Darwin, Taine, Comte e Renan, bem como do socialismo utópico de Proudhon, repercutiu nas artes através da substituição gradual do idealismo romântico pelo cientificismo, originando a corrente artística "realista", oposta, por princípio, ao caráter etéreo e imaginativo do Romantismo.

Os realistas almejavam uma literatura engajada, arma de denúncia e combate. É possível afirmar que a poesia desse período assumiu um tom panfletário, pretendendo-se revolucionária e racionalmente orientada. O romance voltou suas atenções para a sociedade sua coetânea, analisando-a. O homem era tomado como produto até o ponto, passivo do meio, do momento e de suas heranças*. Não é incomum nos romances realistas os personagens terem suas atitudes e destinos determinados pelo componente de hereditariedade, ou pelas pressões e exigências por parte da sociedade.

A segunda metade do século XIX português foi perturbada pelo "Ultimatum", de 1890, considerado uma grande humilhação para o país. Nesse contexto, o Realismo produziu uma das mais brilhantes gerações de escritores, a chamada "Geração de 70", que deixou sua marca através do "Cenáculo" grupo formado pelos jovens idealizadores do movimento, das "Conferências do Cassino Lisboense" ciclo de palestras com vistas a tratar dos temas considerados "pontos neurálgicos" da sociedade e da cultura, da "Questão Coimbrã" polémica entre Antero de Quental, poeta realista, e António Feliciano de Castilho, poeta romântico, e do "Grupo dos Vencidos da Vida", que veio a reunir os mesmos jovens, cerca de 20 anos depois, para uma espécie de balanço de suas crenças e metas.

O romance realista português apresenta-se, em sua generalidade, como obras de observação e análise da sociedade, objetivando, sempre, desnudá-la para ela mesma, exibir-lhe seus próprios defeitos. O "enxergaria" parece ser, para os realistas portugueses, o caminho eficiente entre a decadência e sua superação: conhecer-se para "and l feita r-se". Assim sendo, o personagem central é o burguês, o tempo é o presente, o espaço é preferencialmente a cidade e aquilo que eles tem de viciado e podre. O narrador realista também assume uma postura de

isenção, uma pretensa frieza diante dos fatos narrados, de forma n tentar atingir sempre o maior distanciamento crítico possível. Os temas também giram em torno da vida burguesa, da família, da religião, da política, das relações sociais, da moral, da educação, enfim, dos elementos que compõem a sociedade burguesa do Portugal finissecular.

Eça de Queirós foi um dos mais presentes membros da "Geração de 70", tendo participado de todos os movimentos já mencionados. Seu primeiro grande romance foi **O Crime do Padre Amaro**, responsável por forte impressão, grande escândalo, duras críticas e profundos silêncios. Na opinião de Ramalho Ortigão em uma de suas "Farpas" (ORTIGÃO, s.d.), este é o romance português que mais apropriadamente representaria o Realismo de até então, constituindo-se numa grande inovação, na medida em que demonstra observação minuciosa do meio e a critica efetivamente, através de uma espécie de anti-exemplo, ou seja, do que não deve ser imitado.

O fulcro da obra, como sugere o título, está no comportamento do clero, estendendo-se à forma como a religião vinha sendo praticada, tanto pelos sacerdotes quanto pelos fiéis. Amaro, jovem criado como agregado pela patroa da mãe, cresce em meio aos "vícios" do mundo burguês, à hipocrisia Institucionalizada pela e na convivência social. Torna-se padre num ato de escolha simples, como a escolha de qualquer profissão, pesando apenas suas necessidades momentâneas, sem levar em consideração a "vocação". Designado para o lugar de um padre recentemente falecido, envolve-se com uma moça do local, Amélia, filha da dona da pensão onde se hospeda, a Sr³. Joaneira, que por sua vez tem um relacionamento amoroso clandestino com um cônego que a ajuda na manutenção da casa.

A breve descrição do romance já é capaz de apresentar! alguns valores importantes naquele contexto, cuja degradação mostra-se ainda mais claramente no desdobramento da história, em que Amélia engravida de Amaro, que providencia o "desaparecimento" da criança nas primeiras edições ele assassinava o próprio filho, versão que foi atenuada com o tempo. O resultado é a morte da moça e a continuidade da existência dissimulada do padre sob o olhar de aprovação, ou melhor, de condescendência, de uma sociedade hipócrita.

O segundo grande romance de Eça de Queirós foi **O Primo Basílio**, em que uma "burguesinha da baixa", Luísa, tem um namorico de adolescência com um primo, por quem é abandonada. Anos depois, a moça se casa com um engenheiro de minas bem colocado, Jorge, passando a levar uma vida tranquila e doce, sem sobressaltos e bastante ociosa e rotineira. Mas, a primeira grande ausência do marido coincide com o retorno do primo, um galanteador, aventureiro, que a considera "apetitosa" e a envolve deliberadamente numa atmosfera de romance e paixão, que resulta no adultério.

Em meio a tudo isto está Juliana, "criada de dentro" de Jorge e Luísa, que a odeia, desdenhando-a. A criada, mulher amarga e ambiciosa, retribui seu ódio, e, descobrindo a traição da senhora, recorre a chantagem para conseguir o dinheiro que lhe daria a independência e o fim da servidão. Contudo, antes de conseguir o que pretendia, Juliana morre. Luísa é novamente abandonada por Basílio, começa a remoer-se em culpa, adocece e morre, mesmo tendo obtido o perdão de Jorge.

As exposições deixam claro que O Crime do Padre Amaro se concentra na crítica à Igreja, ao desvirtuamento da religião pelas "maçãs podres", pelos membros indignos que maculam a imagem de toda a instituição religiosa, sendo, contudo, salientado no romance que há aqueles que merecem respeito e

consideração por honrarem sua posição e seus votos. Não se pode perder de vista que Eça faz também uma crítica à sociedade de maneira geral, afinal de contas, se não fosse a fragilidade de caráter, a falta de "firmeza moral" de Amélia, as investidas de Amaro não teriam obtido êxito; se não fosse a licenciosidade da sociedade ao redor, que já admitia veladamente uma relação da mesma natureza entre a mãe de Amélia e o cónego, talvez o jovem padre e a moça não se sentissem tão à vontade para levar a cabo seus desejos, que tanto contrariavam os princípios da fé e da moral pregados pelo próprio Amaro, teoricamente o guia espiritual daquela comunidade.

No caso de **O Primo Basílio**, a crítica social é mais genérica, ou melhor, mais disseminada, mas, antes de mais nada, dirige-se à formação cultural e moral dada às moças (e em parte também aos rapazes), orientada ainda pelo pensamento romântico e, portanto, pela idealização do mundo e dos fatos da vida. Neste caso, a sedução de Luísa por Basílio e o conseqüente adultério deve-se, sobretudo, à formação e ao modo de vida burguês da moça: ócio preenchido com a leitura de romances que a faziam crer na existência de uma espécie de "universo paralelo", guiado por grandes paixões, marcado por dramas e sofrimentos de amor e pelos prazeres físicos da vida mundana. Por esse ponto de vista, a personagem Luísa poderia ser deslocada da condição de pecadora, de mulher "amoral", para a de vítima. Vítima, sobretudo, da própria sociedade que a formou, que estabeleceu para ela um papel sem prepará-la para exercê-lo satisfatoriamente.

O próprio Eça, em uma de suas "Farpas" (QUEIRÓS, s.d.) alude ao problema da educação das crianças, afirmando que cada geração reflete aqueles acontecimentos que marcaram seu tempo. Referindo-se às suas contemporâneas, fala de uma geração "sem vontade", inerte, com maus hábitos em todos os

sentidos, excessivamente preocupada com a aparência, ociosa, alheia à realidade, para a qual a religião é um "hobby" e o "namoro" é um vício, ato de suprema realização de sua existência. A esta geração ele atribui falta de firmeza de caráter, de noções de moral, apontando-a como uma leva de pessoas cujas mentes se formaram a partir de uma educação "deformada" pelos ideais românticos, pelo idealismo, pela glorificação do sofrimento e da morte como suprema realização do ser.

A crítica à educação das moças configura-se numa dura crítica de Eça à literatura romântica, na medida em que Luísa é uma leitora assídua de romances (românticos) pelos quais derrama-se em suspiros e lágrimas devido ao sentimentalismo fácil. Também n'as Farpas o autor expõe, com muito bom humor, a "essência" do romance romântico, que, segundo ele, seria um dos maiores incentivadores do adultério, pois tratava o casamento como uma espécie de prisão, de castigo supremo, atribuindo às relações ilícitas um lirismo e um enlevo metafísico que praticamente as santificava.

O romance, esse, é a apoteose do adultério. Nada estuda, nada explica; não pinta caracteres, não desenha temperamentos, não analisa paixões. Não tem psicologia, nem acção. Júlia pálida, casada com António gordo, atira as algemas conjugais à cabeça do esposo, e desmaia liricamente nos braços de Aiur, desgrenhado e macilento. Para maior comoção do leitor sensível e para desculpa da esposa infiel, António trabalha, o que é uma vergonha burguesa, e Artur é vadio, o que é uma glória romântica. E é sobre este drama de lupanar que as mulheres honestas estão derramando as lágrimas da sua sensibilidade desde 1850! (Uma Campanha Alegre; p. 28-29)

Pensando assim, qual razão teria Luísa para trair Jorge? Ela mesma admite que o marido é jovem, belo e viril, que lhe dá atenção e cuida de seu bem-estar; ela afirma o quão agradável é a convivência doméstica, o quanto se sente realizada ao lado do marido. Pensando assim, o único motivo para cederão ímpeto da

traição seria a perniciosa influência da educação que recebera e dos romances que costumava ler: só assim se justificaria uma rendição tão rápida aos apelos sentimentais evocados pela presença e, principalmente, pela atuação de Basílio.

Ramalho Ortigão (Op.Cit) também faz referência à questão da educação quando critica os casamentos que se realizam com base no "namoro", na paixão. Ele procura demonstrar, grosso modo, que as meninas são treinadas para sonhar, acreditar, render-se, obedecer e mentir, enquanto que os rapazes devem assediar, perseguir, cortejar (sempre clandestinamente), seduzir, enganar. Enfim, afirma que o namoro consiste numa representação em que os papéis de cada um são muito bem demarcados e muito artificiais também, o que inevitavelmente, segundo ele, leva ao fracasso do casamento, pois a convivência doméstica destrói as ilusões, as artificialidades inerentes aos papéis representados durante o namoro. Assim, as mulheres acabavam por se tornar seres cada vez mais desleixados, Inconformados com seu "triste destino" de pessoa comum, ao invés de serem a heroína romântica; os homens se acostumavam à posição de permanentes "caçadores", prontos para atrair, ludibriar e destruir suas vítimas.

O quadro pintado por Ramalho Ortigão parece nortear a construção dos personagens Luísa e Basílio. Ele seduz pelo simples prazer de conquistar, engana para satisfazer seus desejos físicos, sem se importar com os sentimentos de Luísa ou mesmo com os seus próprios, que parecem inexistentes. Basílio não mede consequências, não tem compaixão nem temor de ser descoberto, o que, para ele, acarretaria simplesmente uma fuga apressada. Ele é insensível, não sentindo sequer a morte da prima-amante: de fato, não apresenta qualquer traço de sentimento de nenhuma espécie. Já Luísa se deixa seduzir por Ignorância, ou antes, por pura falta de visão da realidade, pela

mera necessidade de se sentir como as heroínas das novelas que lê. Em momento algum ela parece desprezar o marido, achá-lo enfadonho ou coisa que o valha, assim como também não demonstra nenhum "grande amor" por Basílio. Assim sendo, o ato da traição ocorre por pura leviandade, uma futilidade que não representa um traço "mau" de personalidade, mas sim falta da consciência do mundo ao redor, dos deveres que a sociedade imputa à esposa, da falta de preparo para conviver com a realidade sem tentar fugir dela.

Neste sentido, Luísa e Amélia possuem certa semelhança embora a segunda aparente nutrir, de fato, um sentimento por Amaro. Mas, de qualquer jeito, Amélia está despreparada, como Luísa, para conviver com a realidade tal como é, não sabendo enfrentar a renúncia em nome dos valores que naquela sociedade, em teoria, seriam tão vitais. No caso de Amélia, e própria ingenuidade age contra ela, que também deixa de lado um homem que a quer, com quem poderia levar uma pacata e recatada vida de esposa, tornando-a presa fácil para um jovem viril, curioso e, de certa forma, também despreparado para cumprir suas obrigações.

É aí que Amaro difere mais de Basílio. Embora eles de fato sejam personagens bastante diferentes, com construções próprias, origens diferenciadas, formações diversas, o papel de "caçador", de "enganador" os aproxima, sobretudo no desfecho do romance, quando Amaro demonstra ter se acostumado com a dissimulação e a hipocrisia, aderindo a elas como modo de conciliar suas necessidades "profissionais" com seus desejos de homem, um homem como outro qualquer. Amaro não premedita a sedução, ele não tem um "plano de ataque" traçado ao se aproximar de Amélia: se ele seduz, também é seduzido, não pela moça, mas pelas circunstâncias que os envolvem. No caso de Basílio, ele arquiteta, planeja cada passo, cada "cena" de sua

ituação, nada é acidental, cada acontecimento ou "incidente" já foi pensado e já tem uma solução entabulada para o caso de necessitar.

De certa forma, Amaro também seria vítima de uma sociedade que não oferece oportunidades a quem não nasce com determinadas prerrogativas: a estes só restam poucos caminhos, e que quase sempre não correspondem àquilo que de fato se desejaria. Amaro foi ser padre para não ser indigente. No meio eclesiástico, deparou-se com um universo de corrupção, de permissividade, com o qual aprendeu, na prática, que nenhum erro é tão grave que não possa ser omitido e que não há pecado tão grave que não se possa fechar os olhos para ele.

Ao fim dos romances, Luísa e Amélia, as vítimas mais pungentes, são punidas com a morte, enquanto que Amaro e Basílio, são agraciados com uma existência livre e sem culpas. Isto marca bem a intenção de mostrar simplesmente as coisas como acontecem todos os dias, pelas ruas: vence o mais forte, o que é uma lei natural. Os amantes não morrem ambos para realizar seu amor, ideal e etéreo, na vida post mortem, como no romance romântico: aliás, até o amor se torna um conceito relativo. O desfecho das relações baseadas na fantasia recai, necessariamente, na tranquilidade de uns em detrimento do sofrimento de outros. E não é por acaso que quem se sai bem é quem age racionalmente, quem pensa, planeja, dissimula; sofre e/ou se acaba aquele que age passionalmente, instintivamente, sem refletir.

A visão positivista de mundo trazida por Eça de Queirós nestas duas obras dá vida àquela intenção realista, anteriormente apontada, de desnudar uma sociedade que atravessava um período de intensas e significativas mudanças em todos os níveis e que, portanto, não poderia deixar de passar

por uma "crise de valores". A crítica atua neste sentido como tentativa de recuperação, de restauração de alguns princípios basilares que garantiriam a sobrevivência de uma sociedade em franco processo de decadência, como denunciavam os acontecimentos ao redor. Trata-se de duas obras que estão intimamente vinculadas ao contexto no qual estão inseridas, como as formas de pensar e compreender o mundo daquele momento. 11

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernardini et ai. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ORTIGÃO, Ramalho. **Farpas Escolhidas. Seleção e introdução de Ernesto Rodrigues**, s.l.: Ulisseia, s.d. (Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses; 34)
- PERROT, Michelle et ai. **História da Vida Privada: da revolução Francesa à Primeira Guerra**. Dir. de Philippe Aries e Georges' Duby. Org. de Michelle Perrot. Trad. de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (v. 4)
- QUEIRÓS, Eça. **O Crime do Padre Amaro**. Rio de Janeiro: Technoprint/Ediouro, s.d.
- _____. **O Primo Basílio**. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. (Coleção Rosa dos Ventos; 46)
- _____. **Uma Campanha Alegre (de "As farpas")**. Porto: Lello & Irmão, s.d. 2v.
- REIS, Carlos e LOPES, Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. 5.ed. Coimbra: Almedina, 1998.

Caminhos e Experiências na Análise de Evidências Históricas

Mônica Xavier de Medeiros¹

RESUMO

Este artigo problematiza o uso das fontes/evidências históricas nos trabalhos de pesquisadores das ciências humanas a partir **das** reflexões feitas na dissertação de mestrado da autora. A Iradição positivista preconiza a análise das fontes deslocadas de **lua** historicidade, acabando por negá-la. Assim, cabe ao pesquisador analisar a intencionalidade do sujeito que produziu a fonte e deixar claras as inquietações que o inspiram na pesquisa, bem como as interrogações que faz às evidências. Na prática, não é a fonte em si que determina que um trabalho seja ou não positivista, mas como o pesquisador estabelece sua relação com ela. Salienta-se que o desvio positivista não advém apenas do uso das chamadas "fontes oficiais", mas também de fontes orais, imagens, cerâmicas, músicas, etc.

Palavras-Chave: Evidências, Fontes, Positivista.

ABSTRAC

This article analysis the use of the historical evidences in the sciences human's researchers. The Ranke's tradition praises the analysis dislocated sources of its history, finishing for denying It. Thus, it fits to the researcher to analyze the scieneter of the citizen that produced the source and to clearly leave the fidgets that inspire it in the research, as well as the interrogations that make to the evidences. In the practical one, it is notthe source in Itself that it determines that a work is or not positivist, but as the

researcher establishes its relation with It Sallont that thefl
 positivist shunting line does not adzt only Of Ih* UNO of the calls!
 "official evidences", but also of verbal souroea, lfH«u”^H. ceramicsfl
 music, etc.

Key-Words: Evidence, Source, Posltlvst Villon.

Para além da definição do tema, I escolha o análise dasfl
 fontes/evidências históricas constltuam-M num Árduo trabalhei
 para os pesquisadores das ciências humana*

Este artigo pretende problematizar O UIO da fontes, a partir!
 das reflexões feitas no curso de mestrado tm História Social dal
 Universidade Federal de Uberlândia, sobra IS experiências el
 vivências de trabalhadores metalúrgicos am Brio José dosl
 Campos².

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas!
 fontes orais (entrevistas), imprensa (Jornais da cidade e dol
 sindicato da categoria), bem como cargas a poesins.

A análise dos pressupostos teôrlaos é importante para!
 evidenciar as escolhas e caminhos do pesquisador

2. São José dos Campos é um importante pólo indústriil IHI iln lnmln di" Silo Paulo, não si
 metalúrgico, como também do setordaindústriií I flud i|niniit>ie polrolífera. Localizai
 se num ponto estratégico, próximo aos dois maloroi pftloi ludiitultuis do país: Rio dei
 Janeiro e São Paulo. São José conta com a Rodovia PIWident* I lalni e a **R.FFS./I**
 (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônimn), qui > mlmin ftiiH'i<mando com trena
 antigos ainda é importante para o transporte de rnlrlrht jiliim pitm as indústrias. OB
 processo de industrialização da cidade de São Jiwí (itn • Miiipim inícia-se ainda na
 primeira metade do século XX, principalmente com u liit(nl«v(u di* I ri bricas têxteis e d<
 cerâmicas. A partir da década de 50 esse proceNHo de HidltMilidífiivilo amplia-se pars
 várias cidades do Vale do Paraíba com o poder pibll. . . . IBIMIIIIn pnúlicas para atraí
 indústrias. Em São José dos Campos foi aprovada Utltt III ijiic concedia isençõe:
 fiscais, doação de terrenos e outras vantagens pai rt M llldl>tl«<< i|jir lá se instalassem
 Esse projeto político-econômico adotadu, nu épiHW, puln burguesia, d^

Por História Social, entendo o estudo da cultura dos sujeitos, ou seja, de seu modo de vida, valorizando, assim, suas experiências e vivências. O modo de pensar, agir, produzir, o falar, os sentimentos são dimensionados pelo lugar social dos sujeitos bem como pelas experiências vividas. Estas experiências são compartilhadas e, portanto, são de classe. Outro aspecto da História Social é o olhar sobre o conjunto da sociedade nas suas múltiplas relações, assim os sujeitos sociais não são analisados apenas em relação às instituições políticas ou seu lugar na estrutura social. O ofício do historiador que pesquisa o social é analisar o conjunto de relações nas quais o sujeito acha-se inserido, que são relações de trabalho, familiares, amizades, de classe, de dominação e resistências. Neste sentido, o historiador, como sujeito que é, também tem seu lugar social e encontra-se inserido em múltiplas relações. Destas vivências e experiências advém o seu compromisso com o social ?

"desenvolvimento nacional" combinava investimento estatal em infra-estrutura e abertura ao capital internacional e foi aplicada em vários pontos do país. Desta forma o processo de industrialização do Vale do Paraíba e, especialmente, na cidade de São José dos Campos dinamizou-se após a construção da Via Dutra em 1951. Grandes empresas transnacionais implantaram-se na região. Esse processo intensifica-se nas décadas de 60 e 70, o que constitui um fator de atração de trabalhadores pelo número de empregos, lim São José houve, então, um grande crescimento urbano acompanhado de uma forte migração de trabalhadores.

abertura ao capital internacional e foi aplicada em vários pontos do país. Desta forma o processo de industrialização do Vale do Paraíba e, especialmente, na cidade de São José dos Campos dinamizou-se após a construção da Via Dutra em 1951. Grandes empresas transnacionais implantaram-se na região. Esse processo intensifica-se nas décadas de 60 e 70, o que constitui um fator de atração de trabalhadores pelo número de empregos, lim São José houve, então, um grande crescimento urbano acompanhado de uma forte migração de trabalhadores.

5. O compromisso do historiador com a mudança da realidade em que vive não é inerente à profissão. Nós decidimos (de acordo com nossas experiências) como nos posicionamos frente às disputas no social. Há historiadores que optam pela mudança, por fazer da história fonte de inspiração para que se projete um futuro diferente, há outros que optam por reforçar a Hegemonia construída em nossa sociedade.

A história pode ser vista como o acontecido ou como um fl processo. Aos historiadores que se Interessam pelo movimento, l pela mudança, abre-se um campo de persptotlvlas onde não só ol passado, mas o presente deve ser problematizado. Déa Ribeirol Fenelon coloca:

Queremos inverter a relação passado/presente para tornar **maisfl** explícita a relação do momento do qual partimos, ou seja, **entrei** nossos problemas, nossas **lutai t l** experiência histórica **dei** outros momentos, para conseguir aiilm politizar a história **quel** transmitimos e produzimos.

Se considerarmos que a história fiz sentido como fonte **dei** inspiração e de compreensão, **não apenas** porque pode fornece™ os meios de inter-relação com o **panado, mas** também **porque**» nos permite elaborar o ponto de vista orltloo através do qual **sei** pode vero presente (FENELON, 1992 p.6).

Há várias maneiras de se trabalhar com as evidências ou fontes históricas.

A tradição positivista preconiza a análise da fonte em si deslocada de sua historicidade. Esta tendência, se materializada na pesquisa, acaba por negar a própria fonte. O historiador Ranke em 1830 preconizou que à história caba "apenas mostrar como realmente se passou". Esta tradição positivista resvala para um "culto aos fatos". A História, assim, viu-se elevada à categoria de ciência e na constante busca pela verdade prlvilegiaram-se as fontes escritas, sobretudo o documento oficial. O arquivo público tornou-se o grande templo dos historiadoras.

Apreender a realidade significa, na tradição positivista, ser fiel aos documentos escritos. O historiador E. H. Carr ao fazer a crítica do positivismo coloca:

Os fatos estão disponíveis para o historiador nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois leva-los para casa, cozinhá-los e então servi-los da maneira que o atrair mais. (...) Primeiro acerte os fatos; só então corra o risco de mergulhar nas areias movediças da interpretação (CARR, 1978 p. 13).

Era necessário, então, para se fazer a "ciência histórica", ser o mais fiel possível ao documento e despojar-se de sua interpretação. Nesta tradição, as narrativas orais, imagens, sentimentos, músicas e paisagens eram desprezados no fazer da história. Havia uma separação completa não só entre a intencionalidade do sujeito que produzia o documento (uma vez que se presumia verídico), mas entre as inquietações do historiador e a pesquisa desenvolvida.

Do mesmo modo que devemos proceder a análise e interpretação das evidências históricas, é preciso que se problematize as visões de mundo e que se entenda para que servem em determinado momento histórico. O positivismo, assim, é uma visão/interpretação da história, que na sociedade onde foi suscitada, tinha objetivos a cumprir.

Atribuir legitimidade à determinada evidência (o documento escrito oficial), em detrimento de outros, revela-se como estratégia da ascensão e consolidação da cultura burguesa no século XIX. No livro "A pesquisa Histórica", as autoras ao debaterem a questão da objetividade do documento suscitam que só se considerava "relevante para a história aquilo que estava documentado e daí a importância dos fatos da política institucional: atos do governo, atuação de grandes personalidades, questões de política internacional etc"(VIERA, 1995 p.14)

A condição de sujeito histórico, neste tipo de análise, **era** privativa dos governantes. Os trabalhadores eram ignorados, exceto em circunstâncias excepcionais, como na Revolução Francesa. O estudo do modo de vida de trabalhadores não era feito de modo sistemático. O próprio trabalhador não era visto como sujeito histórico. Hobsbawm coloca que a pergunta do poeta e dramaturgo Bertold Brecht, "Quem construiu a Tebas das Sete Portas?" veio a ser tipicamente uma pergunta do século XX (HOBSBAWN, 1999 p.18).

A História Nova preconiza ser uma ruptura com o positivismo ao alargar o campo de investigação de evidências históricas. Realmente, descortina-se outras possibilidades ao historiador: o rádio, a TV, a mídia, a música, porém é certo que o critério da análise destas evidências continua a constituir-se na noção de cientificidade, ou seja, de prova da realidade. A História Nova, contraditoriamente, ampliou a base positivista da investigação histórica ao incorporar novas evidências, pois se o estudo da TV, do rádio e da mídia passou ser privilegiado, estes elementos transformaram-se no próprio sujeito da investigação. O trabalhador continuou alijado de seu lugar nas pesquisas históricas.

Thompson, na Miséria da Teoria, debate sobre a relação historiador - evidências. O autor ora em questão ressalta que a "lógica histórica" é "constantemente infringida pelas contingências", ou seja, é constantemente recriada, pois temos que observar tanto a dinâmica das evidências, como **das** interrogações que fazemos às mesmas. Na prática, não é a fonte em si, que determina que um trabalho seja ou não positivista, mas como o historiador lida com as evidências de sua pesquisa, ou seja, quais as perguntas que ele faz à evidência.

Assim, o conhecimento histórico é um exercício dialógico entre o conceito e a evidência. Ao contrário da proposição positivista que utiliza o estudo ou a pesquisa como uma forma de justificar a teoria. As perguntas devem se adequar às determinações da evidência, senão é falsa teoria⁴.

E neste ponto, podemos começar a discutir outro 'nó' sobre a relação entre pesquisador - evidências históricas. O pesquisador deve deixar claro em seu trabalho quais foram as perguntas feitas às evidências, pois tanto a interrogação, a motivação para a pesquisa, quanto a própria evidência modificam-se no processo histórico. A relação é dialética:

"Um tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, evidenciam - mesmo num único momento - manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os eventos do movimento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adotadas (THOMPSON, 1981 p.48).

A teoria decorre do diálogo com as evidências históricas. A falta deste diálogo imputa numa universalização de conceitos que pouco servem à investigação. Na historiografia, há uma série de análises conjunturais que recorrem em estabelecer conceitos e parâmetros universais para diferentes lugares e épocas históricas. Um destes conceitos utilizados de maneira a-histórica é o de democracia. Se adotarmos um significado a priori deste

4. Para saber mais sobre a discussão da relação historiador - evidência, ler: THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Zahar Editores. 1981. Rio de Janeiro. 2001, faz-se presente no desenrolar das manifestações em outros países do continente.

conceito, e procura-lo na Grécia Antiga, na Revolução Francesa e nos dias atuais, pouco entenderemos seu significado para os gregos, para os revolucionários franceses ou para os camponeses latino americanos no século XXI⁵.

A universalização de conceitos - como democracia, liberdade e igualdade - tomou-se um expediente tático de uma luta política. Porém, ainda que sobressaiam os elementos de dominação dos significados que se querem atribuir a estes conceitos, não se consegue eliminar outros elementos, que permanecem nas práticas sociais dos sujeitos históricos. Podemos pensar, então, que conceitos, linguagens e memórias fazem parte da luta por Hegemonia na sociedade. Entendendo a hegemonia, como discutido por Raymond Williams, um campo de conflitos e disputas.

Na pesquisa que realizei sobre experiências e vivências de trabalhadores metalúrgicos em São José dos Campos, o processo de reestruturação produtiva nas indústrias emergiu como um momento privilegiado de disputas tanto das memórias constituídas (jornais e entrevistas), quanto na função prospectiva da realização de um sentido histórico para as mudanças em questão. Enfim, a memória hegemônica na cidade de São José dos Campos tenta cunhar um sentido certo, para um certo tipo de história que se pretende 'oficial' na cidade.

Assim, convencionou-se chamar "reestruturação produtiva" uma série de mudanças no processo de gerenciamento das

5. Desde o ano de 2000, uma série de insurreições ocorre na América Latina. Em países como Paraguai, Equador e Bolívia, os camponeses e trabalhadores das cidades tem saído às ruas, derrubado presidentes, num claro questionamento à "ordem democrática" constituída. A palavra de ordem "que se vayam todos" (referindo-se aos representantes do parlamento, executivo e judiciário), cantada por manifestantes argentinos no ano de 2001, faz-se presente no desenrolar das manifestações em outros países do continente.

fábricas e no de produção de mercadorias. Entre essas mudanças, temos a introdução dos CCQs (Círculos de Controle de Qualidade), substituição da linha de montagem por células de trabalho, produção controlada pela demanda ou "just in time" (com a eliminação de grandes estoques), robotização, câmaras setoriais e programação de atividades como festas, esporte e grupos de teatro, abertos inclusive à família do trabalhadora

Nestes tempos de reestruturação produtiva, ocorreram grandes alterações no dia-a-dia do trabalhador metalúrgico. A robotização sugere a diminuição de postos de trabalho, houve, também, um aceleração do ritmo de produção e o trabalhador passou a desempenhar várias funções. Neste sentido, ocorreu uma alteração do modo de vida de metalúrgicos dimensionada pelas mudanças no local de trabalho. É importante ressaltar que estas transformações constituíram-se enquanto um processo e não como ruptura, assim pequenas mudanças introduzidas ora em um setor, ora em outro, alterações de ritmos de trabalho, um maior controle do tempo 'livre'⁷ e a diminuição de postos de trabalho com a introdução paulatina de novas máquinas ao longo de meses e até anos foram dimensões deste processo ora estudado.

Em artigo do Jornal 'Vale Paraibano', encontram-se evidências da disputa pelos rumos e significados do processo de reestruturação produtiva implementada pelas indústrias automobilísticas da região do Vale do Paraíba:

6, É necessário salientar que estas transformações não foram implementadas de forma homogênea pelos países industrializados. No Brasil, há medidas que estão sendo nplçadas e outras que não foram aceitas pelos trabalhadores, constituindo-se, assim, nummovimento desigual, mas combinado.

; 7, Este tempo 'livre' a que me refiro são os horários que os trabalhadores utilizavam para i rao banheiro, beber água ou café e descansar após as refeições.

"A modernização dos equipamentos de produção industrial também vem colaborando com o aumento do leque de exigências curriculares. A diminuição da Kiinliva Consultoria e Recursos Humanos, Aparoida Knuni, dl/ que a maioria das indústrias está fazendo uma oxiqom litqunnló pouco tempo atrás] não era considerada tão nocosa.áiin < ur.tr. do especialização do SENAI com o mecanica oi i o l o l o i o i i i i . i t ()

Para o diretor adjunto do Ciosp ((loitlio da- Industrias do Estado de São Paulo), Mário Sarraf. o pilm || ml pml >om;t de São José é a falta de mão-de-obra especializada 'l KMOIII muitos candidatos, mas pouca gente especializada 'l dlllci i mmoquir profissionais de bom nível para determinadou nnloios da indústria. As máquinas hoje são todas conipulndoiiziídas. Com isso, o empresário é obrigado a exiqn cada vn/ ni.u.;"

Busca-se naturalizar ideias e vnloros sobre o processo de reestruturação produtiva. Assim, o sonlulo do progresso' e do 'desenvolvimento' são apontados como nncossários para as indústrias continuarem competitivas o, com isso, dominando determinadas parcelas do mercado. A coi iv.lmr.; 10 desses valores; permite considerar o desemprego **como ónus** necessário aos trabalhadores que não acompmilmm este sentido da modernização, "o empresário é obriy;ido a nxigir cada vez mais". Essa disputa também ocorre na quest.io do perfil necessário ao trabalhador:

"O novo profissional da indústilu ntilomobilística é dotado principalmente da flexibilidade paia aluai na mesma velocidade com que surgem novos modelos o nmvacoos, no ambiente cada vez mais competitivo do mercado do vínculos. Um exemplo de profissional polivalente é o engonliiwo <a Volkswagem Carlos Eduardo Víctor, de 28 anos. Elo inqnisou na empresa pela primeira vez em 1985, como aprendiz, já |MÍ; sou por quatro áreas dentro da fábrica, assumindo solo lwiçOos diferentes. Em todos

esses anos Victor teve quatro formas de contratação. Além de aprendiz foi estagiário, trabalhou como empregado terceirizado na área de recursos humanos. Depois foi inspetor de qualidade, analista de treinamento, analista de produção, engenheiro de processos e atualmente ocupa o cargo de engenheiro industrial. (...) quando a indústria automobilística se instalou no Brasil não existia mão de obra treinada. Naquela época exigia-se pessoas fortes fisicamente para operar a linha de produção. Com o passar do tempo, os braços do metalúrgicos foram substituídos por processos mais sofisticados e daí vieram os investimentos em treinamento. A indústria passou a requisitar mais a inteligência."⁹

Assim, integram-se valores que constituem as ideias hegemônicas a respeito do processo de reestruturação produtiva. Ao lado da integração mundial de mercados e a otimização da produção de mercadorias, disputa-se um perfil de trabalhador que deve ser qualificado, flexível, saber operar várias máquinas ou assumir várias funções e, se possível, ter curso superior. As indústrias, em seus treinamentos de recursos humanos, também exigem "motivação, lealdade e satisfação na realização de seu trabalho". A qualificação profissional é experimentada pelo trabalhador como uma condição sem a qual torna-se mais difícil manter-se no emprego. Porém, mais uma vez, o trabalhador não está passivo neste processo, ao contrário, quer qualificar-se como estratégia para melhorar suas relações de trabalho.

Vejamos, agora, como o processo de reestruturação produtiva é tratado pelo sindicato da categoria:

"Aumento da produção não vai gerar empregos
AGM vai aumentarem 177% a produção de motores 2.2 para os
Estados Unidos a partir do próximo ano. A empresa quer fabricar

9. Funcionários flexíveis acompanham inovações no setor. Jornal Gazeta Mercantil Vale do Paraíba. Caderno Especial: PóloAutomotivo. 30 de junho de 1999.

25 mil unidades em 97, contra uma previsão de 9 mil motores para este ano (de fevereiro a dezembro).

O aumento da produção não vai significar a abertura de novos postos de trabalho. Não podemos concordar com essa medida tomada pela GM. Está muito claro que o aumento da produção, sem abertura de vagas, vai resultar em horas-extras nos sábados e domingos ou na ampliação da carga horária diária para atingir o aumento da produção. Enquanto a GM se preocupa em aumentar seus lucros, são os trabalhadores que pagam o pato. Todos sabem que um aumento na produção pode aumentar o número de acidentes. Ao invés de explorar os trabalhadores exigindo 1 produtividade excessiva, a GM deveria atender à reivindicação! do sindicato e reduzir a jornada semanal de trabalho de 44 para 40 horas semanais".¹⁰

Temos, assim, com os artigos de jornais, pelo menos duas visões implícitas do processo de reestruturação produtiva verificado na cidade de São José dos Campos.

O sentido que o Jornal 'Vale Paraibano' e a 'Gazeta Mercantil do Vale do Paraíba' explicitam é a que se refere à questão da falta de qualificação do trabalhador como vetor do desemprego.

Mas como a qualificação interfere na vida do trabalhador?

É necessário ressaltar que o estudo sempre fez parte das aspirações de trabalhadores. Assim, trabalhadores que migravam para São José dos Campos tinham como objetivos o emprego e "terminar os estudos" - muitas vezes através do supletivo. Nas décadas de 70 e 80, uma das portas de entrada para se conseguir emprego numa grande fábrica (como a EMBRAER) era fazer os cursos oferecidos pela própria escolinha da indústria.

É preciso entender porquê o estudo virou "qualificação" e como esta se constituiu em ameaça ao emprego do trabalhador. Olhando sob o prisma desta discussão temos a impressão que há muitas vagas no mercado de trabalho e o que estaria faltando seria "trabalhador especializado". Aqui a disputa pela hegemonia está lançada. Há que se escovar o que nos é dado, enquanto realidade, a contra-pêlo.

Para se proceder a análise de artigos de jornais é preciso dimensionar várias questões. Um primeiro problema que se coloca é que o jornal não é uma fonte isenta de opinião, não é um local de neutralidade. Assim, ao trabalhar com os artigos percebemos quais os projetos que estão em disputa na sociedade.

Ao analisarmos um artigo de jornal (e qualquer outra fonte) precisamos perguntar: Quem fala? Como fala? Quais argumentos utilizam? Como se relaciona passado - presente - futuro?¹¹

... a leitura cotidiana, e crítica, dos jornais exige um exercício para desvendar e cotejar seus múltiplos textos, para estabelecer relações e nexos entre notícias apresentadas de formas tão fragmentada e hierarquizada, para buscar descobrir o que não é dito ou o que é apenas insinuado nas entrelinhas, esmiuçar significados em títulos e destaques que, às vezes, invertem ou até desautorizam o conteúdo das matérias; enfim, para elaborar uma opinião e crítica sobre a realidade em meio ao poder e à universalidade das representações elaboradas diariamente pelos jornais, precisamos realizar um trabalho árduo e uma intervenção ativa para lidar com uma narrativa sobre os acontecimentos que se apresenta como o próprio acontecimento, reivindicando uma

11. Reflexões feitas à partir de Oficina sobre imprensa ministrada pela Professora Laura Antunes Maciel do departamento de História da Universidade Federal Fluminense no dia 02/12/2004 na Universidade Federal de Uberlândia.

condição de lugar de verdade na produção do entendimento! sobre a realidade social (MACIEL, 2004 p.14).

O Jornal Vale Paraibano¹² e o Jornal Gazeta Mercantil são órgãos da imprensa escrita de São José dos Campos com uma longa tradição e participam ativamente na "construção da sentidos, ordenamento da realidade social e constituição das] memórias hegemônicas" (MACIEL, 2004 p.14) da região do Vale! do Paraíba. Assim, percebemos quais os sentidos atribuídos, no artigos, sobre o processo de reestruturação produtiva das indústrias e quais marcos elegem na constituição da História da região. Inicialmente, percebemos a associação do desemprego à falta de qualificação do trabalhador. A universalização desta ideia é um expediente na luta pela História. Neste sentido, naturalizam-se as escolhas neste processo. A situação do trabalhador demitido é responsabilidade própria da pessoa e as questões da manutenção da lucratividade das empresas, com o aumento de produção associado à redução da mão de obra, são minimizados.'

Estabelecer um sentido para a História não é importante apenas para cunhar uma memória hegemônica, mas também tem uma função prospectiva que lhe é peculiar. Assim, atribuindo-se a "culpa" do desemprego ao trabalhador, procura-se como opção para o futuro que este trabalhador "qualifique-se"¹³. É uma solução de cunho individualista bem ao gosto da filosofia neoliberal, que tenta por várias vezes solapar a organização conjunta de trabalhadores nas disputas de rumos para o país.

12.0 Jornal Vale Paraibano circula por várias cidades da região, inclusive São José dos I Campos, há mais de 50 anos. I

13. É, assim, as políticas de qualificação para o trabalhador são criadas como os cursos! de formação para desempregados com verbas do FAT (Fundo de Amparo aos! Trabalhadores), as quais muitos sindicatos não prestam conta da sua utilização. I

Por outro lado, a interpretação do sindicato para esses tempos de reestruturação produtiva ressalta elementos diferentes que apontam outras vivências e experiências que trabalhadores estabelecem ao viver este processo. O aumento da produção, sem a contratação de mais metalúrgicos, coloca a possibilidade de um acréscimo das horas trabalhadas, que priva o trabalhador do convívio com a sua família e de seu lazer, bem como, na execução de seu ofício, estabelece o aumento das possibilidades de acidentes, pois passam a desempenhar várias funções ou terem que operar máquinas, as quais não estão acostumados. Essa situação inclusive contrasta com a própria exigência de qualificação preconizada nos artigos dos jornais 'Vale Paraibano' e 'Gazeta Mercantil'.

Em relação a interpretação e uso de fontes orais cabe também uma série de reflexões. A questão do positivismo está colocada para a utilização de narrativas orais, assim como no uso de documentos escritos oficiais. Como já dito, anteriormente, não é a fonte em si que determina que o olhar do pesquisador não resvale ao positivismo, mas às perguntas que se fazem às evidências históricas. Existem três grandes tendências em relação ao uso de fontes orais, quais sejam: a primeira que nega a fonte oral, pois a 'verdade' estaria na fonte escrita; a segunda incorpora a fonte oral na narrativa do pesquisador, utilizando-a como ilustração para provar fatos que se pretendem verdadeiros e a terceira que reflete a fonte oral como interpretação da realidade dos narradores.¹⁴

14. Reflexões feitas no mini-curso "Histórias, Memórias e Narrativas Orais", ministrado pelos profs: Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida, Prof. Ms. Sérgio Paulo Morais e Prof. Renato Mes. No Período de 22 a 26/11/2004 na Universidade Federal de Ileriândia-MG.

A subjetividade, existente nas narrativas orais, não é motivo para não usá-las, pois há intencionalidade nos sujeitos históricos na produção de qualquer fonte seja escrita, oral ou imagens. A discussão, na adoção desta tendência para a análise de narrativas, não vem a ser a relativização e fragmentação da história, ao contrário, a interpretação é gestada no social, a partir de um terreno de experiências compartilhadas socialmente e, portanto, de classe. As interpretações dos sujeitos nas narrativas orais são referenciadas pelo modo de vida dessas pessoas e a transformação desse modo de vida.

Em entrevistas com trabalhadores metalúrgicos realizadas um pouco antes de uma reunião sobre o processo de Anistia Política¹⁵, vemos a luta pela sobrevivência sobressair, pois, diante de uma situação de perseguição política e início de processo de inovação tecnológica, que reduziu postos de trabalho, estes trabalhadores foram criando estratégias para permanecer/viver na cidade. Rui da Silva é mineiro e mesmo tendo sua família em Itajubá, continuou em São José dos Campos realizando "bicos". Neste trecho da entrevista perguntei o porquê ele havia me falado que não "tinha confiança na democracia":

"... a perseguição é do mesmo jeito. A perseguição continua do mesmo jeito e na época militar eu tinha um trabalho para mim trabalhar, eu tinha um trabalho, eu trabalhei bastante tempo, depois da Ditadura eu trabalhei gato pingado e agora como diz... cheguei agora uma hora tá explicando uma questão, eu tenho 33 anos de contribuição, de contribuição já, e tem um processo nosso, não sei se a culpa é da anistia aí, eu não recebo nem da'

15. Entrevistei metalúrgicos pertencentes a dois grupos de Anistia Política. Esses grupos reivindicam reconhecimento do estado de que foram perseguidos durante a Ditadura Militar. Trata-se de trabalhadores que ao realizarem greves na EMBRAER em 1982 e na General Motors em 1985, além de terem sido demitidos, encontraram, após, inúmeras dificuldades de conseguirem outro emprego como metalúrgicos.

anistia, que não tem (...) e nem posso aposentar porque não completei 35 anos"

Na luta por permanecer na cidade, Rui da Silva fez "bicos" para garantir o sustento, o que gerou outro problema comum em um país onde mais da metade da força de trabalho está na "Informalidade": a impossibilidade de aposentar-se, devido à falta de recolhimento de contribuição ao INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social).

O texto de Rinaldo Varussa "Trabalhadores e memórias: disputas, conquistas e perdas na cidade" (VARUSSA, 2004 p.212) ao analisar experiências e viveres de trabalhadores/moradores da cidade de Jundiaí, no interior paulista, instiga a reflexão desta problemática ao apontar, através das narrativas orais, outros viveres que compuseram o processo de industrialização na cidade. Este texto nos ajuda a compreender que não é apenas o emprego e a profissão que se constituem como elementos que inserem os trabalhadores nos espaços. Apesar de trabalhar na minha pesquisa com uma categoria específica - metalúrgicos - não podemos absolutizar este elemento como definidor do sujeito. Afinal o sujeito é trabalhador/metalúrgico não apenas porque está vinculado a uma indústria, que fabrica determinado tipo de mercadoria, mas sim porque vive o seu trabalho, há uma teia de relações na qual o sujeito se constitui. Na coluna Dito Bronca, do jornal do sindicato, temos uma reclamação de um trabalhador da Philips que revela a composição de outros viveres num processo de crescimento da cidade de São José dos Campos:

Philips turismo S/A

Perder quatro horas dentro de um ônibus! É mole? Os companheiros da Philips estão enfrentando este calvário diariamente. Quem mora no Jardim Santa Inês e entra às 14h, pega o ônibus ao meio dia. E ai começa o "passeio". Move

Horizonte, vila Tesouro, Vila Industrial, Jardim da Granja, Bosque, 1 Morumbi... quem sai da fábrica às 22:00h, chega em casa depois] da meia noite. Assim não dá, a Philips tem que colocar mais l ônibus.¹⁶

Houve uma preferência em se construir as empresas nas margens da Via Dutra, assim cada vez mais os bairros populares/operários foram ficando mais longe do local de trabalho dos metalúrgicos, o que ocasiona demora no itinerário ao trabalho, esta situação acarreta numa diminuição das horas de sono ou mesmo de convívio familiar.

As narrativas orais são interpretações dos sujeitos de suas experiências/vivências e expressa, também, uma relação dialógica entre entrevistado/pesquisador, pois o historiador também interpreta à partir de sua problemática. A fonte oral (assim como as demais fontes - escrita, imagem, etc) não deve ser analisada pelos fatos em si que narram, mas pelo processo de visão implícito.

Assim, o trabalho de interpretação das fontes é um ato histórico referenciado nos sujeitos sociais que as produzem e na problemática do historiador que as analisa. |

BIBLIOGRAFIA

CARR, E. H. **Que é História?**. Editora Paz e Terra. 1978. 2ª Edição.

FENELON, Déa Ribeiro. **O Historiador e a cultura popular: História de classe ou história do povo?**. In: História e Perspectiva, Uberlândia, 6-5-23. Jan/Jun. 1992.

HOBSBAWN, E. J. A Outra História - Algumas Reflexões. In: Krantz, Frederick (org). **A Outra História. Ideologia e Protesto Popular nos séculos XVII a XIX**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: **Algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa - 1880/1920**. IN: FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (orgs). Muitas Memórias, Outras Histórias. Editora Olho D'água. Maio/2004.

MORAIS, Sérgio Paulo. **Tempos, trajetórias de vida e trabalho de carroceiros na cidade (Uberlândia -1970/1998)**. In: Muitas Memórias, Outras Histórias. Editora Olho D'água. Maio/2004.

SALES, Telma Bessa. **Experiências de João ferrador em tempos de reestruturação produtiva: VW Anchieta - SBC**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. 2000.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Volume 1. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

_____. **A Miséria da Teoria**. Zahar Editores. 1981.

Rio de Janeiro.

VARUSSA, Rinaldo José. **Trabalhadores e Memórias:!
Disputas, conquistas e perdas na cidade.** In: Muitas Memórias, l
Outras Histórias. Editora Olho Dagua. Maio/2004. j

VIEIRA, Maria de Pilar do Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário d»
Cunha & KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa Histórica.!**
Editora Ática. 1995.3ª Edição.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Zahar Editores*
Rio de Janeiro. 1979. j

Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima

Marcos António Braga de Freitas¹

RESUMO

O presente trabalho busca mostrar a trajetória da educação escolar indígena em âmbito nacional e sua conseqüente repercussão na Amazônia por meio do movimento de professores Indígenas. Busca-se, também, apresentar como essa realidade vai-se materializando em Roraima. Sem a pretensão de ser extensivo sobre a questão, o objetivo é o de fazer o levantamento de algumas questões relevantes e que antes apontam para a necessidade da realização de estudos futuros sobre modelos de educação em que os indígenas passem a ser sujeitos do processo educativo por eles vivenciado.

1. Concepção de índio

Antes de tratar da educação escolar indígena no contexto da educação brasileira, faz-se necessário fazer o seguinte questionamento: quais as concepções que temos de "índio"? Somente a partir das respostas suscitadas por essa pergunta, será possível discutir e pensar os avanços que a educação escolar indígena tem alcançado no Brasil.

O conceito de "índio" arraigado no pensamento de nossa sociedade está impregnado de diversos adjetivos. Trata-se, pois,

1. Professor do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR.

de um conceito genérico, que foi sendo cristalizado ao longo do processo colonialista e que se faz presente na história oficial ainda dos dias de hoje, quando amiúde é reproduzido nos livros didáticos, distribuídos a partir de uma política muitas das vezes assistencialista. Desse modo, ao termo "índio" geralmente se associam outros, tais que: preguiçoso, bárbaro, selvagem* indolente, arreado, dentre outros adjetivos que foram estabelecidos e incorporados por nós a partir de uma visão etnocêntrica.

Os sentidos desses termos foram sendo estabelecidos na história de contato, por força da obra dos exploradores, dos viajantes, dos naturalistas, quando das primeiras expedições colonialistas e científicas, ocorridas nos séculos XVI ao XIX, na costa brasileira e nos rios da Amazônia.

O final do século XX marca uma nova relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro: nesse momento, esses povos passaram a se torna protagonistas de sua história. Mas as imagens estereotipadas permaneceram no imaginário popular e no pensamento literário brasileiro. Em razão disso, os próprios indígenas, por meio de seu movimento, vêm buscando romper com essa caracterização etnocêntrica, em que um vê o outro a partir de seus próprios padrões culturais, sem levar em conta a cultura de cada povo.

Marilena Chauí² em sua análise crítica da exposição dos 500 anos da América, em 1992, chama a atenção para os estágios (colonização, evangelização, escravização, aculturação e extermínio) em que os povos indígenas sofreram com a imposição dos exploradores. Ela enfoca os efeitos desses estágios, tendo ai

2. Cf. Marilena de Souza Chauí, 500 anos - caminhos da memória, trilhas dal futuro. In: GRUPIONI, Luís Dorisete Benzi (Org). *na* (<os/?oBnasii.p. 11-12. |

certeza de uma coisa - que os povos indígenas são passado da América e do Brasil, passado esse que assume três aspectos distintos: cronológico, ideológico e simbólico.

Partindo dessas formas de dominação e de imposição cultural, cabe perguntar: o que estamos fazendo para superar essas concepções? Como entender a existência dos povos Indígenas no Brasil contemporâneo, com sua história de vida, de luta e de busca da identidade étnica e cultural, dos valores e dos costumes, ao mesmo tempo que reelabora outros elementos culturais, decorrentes do contato com a nossa sociedade? Que trilhas estão sendo construídas nesse diálogo, que hoje chamamos de intercultural, ou na própria relação do Estado nacional com os povos indígenas? Precisamos buscar resposta, ainda que parciais, para esses questionamentos, que precisam ser analisados e compreendidos à luz de políticas públicas que são implementadas em atenção a esses povos.

Também importante para compreender a relação de dominação cultural, vale lembrar que o Estado nacional regulamenta o conceito de índio por meio do Decreto n°. 5.484, de 27/07/28, que regula a situação jurídica de índios nascidos no território nacional, no art. 2º, nos seguintes termos:

Para os efeitos da presente lei são classificados nas seguintes categorias os índios do Brasil:

1º-índios nômades;

2º-índios arranchados ou aldeados;

3º - índios pertencentes a povoações indígenas;

4º - índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados.

Percebe-se nesse dispositivo legal a forte influência da teoria evolucionista, difundida no final do século XIX e que desde então tem predominado no mundo ocidental. Conforme essa teoria, a comparação dos valores culturais e dos diferentes modos

de vida dos grupos humanos, permite fixar que todas as sociedades passam por vários estádios de evolução: selvagerismo, barbárie e, por último, civilização.

O Estatuto do índio, Lei n°. 6001, de 19/12/73, Art. 3,º inciso 11 dispõe de uma outra denotação:

índio ou silvícola - é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

É interessante observar que o governo brasileiro já havia adotado o conceito formulado no Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Cuzco em 1949, cristalizado na Estatuto do índio. Para Melatti

O índio é o descendente dos povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo considerada por eles próprios e por estranhos, em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição, mesmo que estas tenham sofrido modificações por contatos estranhos[^] (Melatti, 1987, p. 25).

A partir dessa breve contextualização, que perspectivas foram sendo construídas em termos de reconhecer aos indígenas seus direitos sociais em saúde, educação, reconhecimento de suas terras, apoio às atividades de produção, etc; enfim, o que tem sido feito por parte do Poder Público e da própria sociedade no sentido de reverter os conceitos e estereótipos, discriminações em relação aos povos indígenas, conceitos esses que foram institucionalizados historicamente.

2. Realidade e Perspectiva no Brasil

Com o advento da Constituição Federal de 1988, um novo rumo foi dado à política indigenista brasileira, uma vez que o Estado reconheceu a diversidade étnica e cultural do país e o direito à especificidade à diversidade aos povos indígenas.

ACF/88 do Capítulo VIII - Dos índios, art. 231 afirma:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O governo brasileiro reconhece aos índios a posse permanente de suas terras para garantir a sua reprodução física e cultural e, assim, busca consolidar uma "nova" prática na política Indigenista. Dentro desse contexto, a discussão estará centrada em torno da temática educacional, objeto preliminar desta análise.

Em relação à garantia educacional, esse direito também foi reconhecido, pois as comunidades indígenas podem usar suas línguas maternas e ter processos próprios de aprendizagem, ou seja, cada povo ou comunidade indígena pode usar sua língua Indígena e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagem a partir da sua realidade sociocultural, atender as necessidades oriundas do contato com a nossa sociedade, haja vista que é inevitável...

É importante ressaltar que essas conquistas mostram a luta e organização do movimento indígena e de seus aliados - "agentes externos" (CIMI, Comissão Pró-índio, OPAN, Universidades, etc.) em torno da causa indígena. Nesse sentido, as leis representam um contexto social e político na história brasileira em atenção aos povos indígenas e suas comunidades;

porque as mesmas são resultados de mobilizações, reuniões e encontros para garantir o acesso aos direitos sociais.

O reflexo maior dessa mudança se deu com a descentralização na execução da educação, que antes era desenvolvida pela FUNAI e que, em 1991, por força do Dec. nº 26/91, passou à coordenação do MEC, sendo implementada por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, obedecendo a especificidade sociocultural de cada grupo étnico e à realidade local.

Em 1996, a Lei nº. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentou o que determina a CF/88 no Art. 210 § 2º, no sentido de garantir uma educação bilíngue e multicultural aos povos indígenas. A educação escolar indígena no Brasil torna-se, a partir de então, uma política pública que precisa ser implementada e incentivada pelos diversos órgãos governamentais (Secretarias Estaduais e Municipais) e não-governamentais. O novo contexto garante o acesso por parte das comunidades indígenas a uma escola que atenda as reais necessidades de cada povo ou comunidade.

A educação escolar indígena apresenta múltiplas experiências, pois as organizações não-governamentais estão atuando junto a diversos povos indígenas, com modelos diferentes de se fazer uma educação a partir dos interesses indígenas. Pode-se exemplificar a formação de escolas em Tikuna, Baniwa, Tuyuka e Tariana no Amazonas, dos Kaxinawti no Acre, dos Bororo Xavante, Paresi, no Mato Grosso, e dos Mújica, Wapichana e Taurepang, Wai-Wai, Ingariçó e Yekuana.

É com base nesses modelos de escolas com lideranças e professores indígenas, bem como com consórcios especializados na temática e instituições de apoio aos indígenas, que o MEC publica* em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

Indígena. O documento fixa os princípios gerais para uma educação que seja específica, intercultural, diferenciada e bilíngue.

Esses princípios foram resultados das experiências de formação de professores indígenas que vêm acontecendo na região amazônica e em outros estados do país. É importante destacar a importância que o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no ano de 1988 teve para discutir a educação que os povos indígenas querem em suas comunidades. Nesse encontro foi criada a COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, nos anos seguintes foi incorporado o estado do Acre.

3

Em 1991, os professores indígenas elaboraram quinze princípios, os quais foram ratificados em 1994. Aqui é bom frisar a clareza do movimento dos professores indígenas em relação à questão da discriminação por parte da nossa sociedade.

Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo. (COPIAR, Princípio 13).

Esse princípio suscita uma reflexão sobre o modo que os indígenas vêem a relação entre índios e não índios. Portanto, é necessário discutir como vem sendo trabalhado nas escolas

3. No XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, realizado em agosto/2000, em Manaus - AM, a COPIAR passou-se a denominar COPIAM - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia, ou seja, expandindo o movimento de professores para os demais estados da região amazônica.

públicas o tema transversal Pluralidade Cultural, que integra os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Na realidade, esse tema vem ao encontro do que almeja a COPIAR, que é reverter à imagem do índio presente nos livros didáticos, que chegam trazendo informações "errôneas" para as escolas dos não-índios.

Nesse contexto, é importante analisar o sistema educacional brasileiro, bem como toma-se relevante enfoca os povos indígenas acerca do tema proposto pelo MEC, se aos poucos e gradativamente essa imagem e/ou informações "errôneas" construídas ao longo da história brasileira sobre "Índio" estão sendo desfeitas. Nesse processo, a educação assume papel imprescindível para modificar e reelaborar novos conceitos, mostrando a realidade sociocultural dos povos indígenas na contemporaneidade.

Na qualidade de órgão de coordenação nacional, o MEC tem propiciado o apoio institucional às secretarias estaduais e municipais de educação, bem como tem buscado dar suporte à valorização e à capacitação de professores indígenas, bem como à editoração de materiais didáticos que são produzidos nos cursos de formação e também por pesquisadores. Com isso, se busca mudar a postura da educação implantada nas comunidades indígenas em contextos históricos diferenciados.

Em 1998, foi lançado para todo o território nacional o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, visando a incentivar a criação de uma proposta pedagógica e curricular nas escolas indígenas, levando-se em consideração a realidade sociocultural e história de contato dos povos indígenas.

O RCNEI é um material muito rico em informações. Foi elaborado a partir das experiências dos projetos de educação indígena em andamento no Brasil. Esse documento veio para fortalecer a criação de uma política estadual e municipal de educação, para atender aos povos indígenas que integram seu sistema de ensino. Portanto, cabe a cada instituição (SEDUC's/SEMED's), órgãos que estão diretamente envolvidos com essas populações, a responsabilidades de adaptarem e formularem uma proposta que atenda as reais necessidades das comunidades indígenas.

A partir desse referencial político-pedagógico, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução n°. 03/99, que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. O documento fixa que os sistemas de ensino reconheçam a categoria escola indígena e que devem dar as condições básicas e apoio necessário para seu pleno funcionamento. Cria, também, uma política local de educação escolar indígena.

É importante salientar que apesar da execução da educação indígena ser de competência dos Estados e Municípios, o órgão de assistência ao índio em nível federal continua a ser ouvido e ter sua política de acompanhamento. Existe na FUNAI um Departamento de Educação voltado especificamente para tratar desse assunto. Esse Departamento (hoje Coordenação Geral), definiu cinco linhas de ação básica para sistematizar sua atuação:

- Apoio à formação e capacitação de professores das escolas indígenas e de técnicos em educação intercultural indígena;
- Apoio ao funcionamento das escolas indígenas nas aldeias;

- Edição e distribuição de material;
- Apoio ao funcionamento da casa do estudante;
- Apoio à escolarização de estudantes indígenas na 2ª fase dos ensinamentos fundamental, médio e superior.

Diante desse contexto, é possível perceber que, tanto em termos de amparo legal, quanto de publicação de materiais didáticos e diretrizes para orientar o "novo modelo" de educação indígena no Brasil, ocorreram avanços consideráveis. A perspectiva de educação integracionista foi rompida por uma visão de alteridade - respeito ao outro, ao diferente culturalmente. *Cabe agora perguntar: Como está sendo implementada a política de educação escolar indígena no dia a dia das comunidades indígenas por parte dos órgãos diretamente responsáveis pela oferta de educação?* Em resposta, pode-se afirmar que alguns estados criaram Núcleos, Departamentos e/ou Coordenações de Educação Indígena, para elaboração de projetos de formação de professores indígenas e gestão de escolas indígenas, e buscaram assessorias de especialistas na área de Antropologia, Educação Indígena e Linguística para capacitação de seus técnicos que estão no sistema de ensino. Os estados do Amazonas e Mato Grosso instituíram o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

Enfim, alguns esforços vêm sendo feitos, uma vez que há vontade política na implementação de um plano governamental de educação escolar indígena. Talvez tudo isso seja resultado de um movimento indígena bem articulado em defesa de seus direitos sociais, civis e políticos. O diálogo tornou-se um ponto de partida entre as ONGs, Organizações Indígenas e Instituições Governamentais na formulação de políticas públicas em atenção aos povos indígenas.

3. Situação da Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima

Segundo o Censo Escolar 2004, o MEC apontou a presença de 283 escolas indígenas em Roraima, atendendo aos indígenas na educação básica e na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos.

O quadro abaixo apresenta dados sobre os alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em Roraima:

Níveis e Modalidades de Ensino	Nº de Alunos
Educação Infantil	1.579
1ª a 4ª série	5.905
5ª a 8ª série	2.658
Ensino Médio	1.053
Educação de Jovens e Adultos	1.904
Total	13.099

Fonte: MEC/SECAD/DEDC/CGEEI, 2005.

Conforme os dados quantitativos fornecidos pelo MEC, percebemos que a educação escolar indígena é uma realidade em processo, em vias de implementação de escolas nas comunidades. Resta analisar o processo pedagógico vivenciado pelos professores: os conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como a estrutura e funcionamento das escolas. Como saber qual a realidade sobre a qualidade de ensino e as condições de estrutura e funcionamento das escolas. As notícias veiculadas nas assembleias de professores indígenas dão conta de que há uma precariedade nas instalações físicas, falta de materiais didáticos adequados, etc.

Para fazer acompanhamento técnico e pedagógico junto às escolas indígenas, o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto - SECD, dispõe de uma equipe de técnicos para monitorar e oferecer o suporte educacional necessário ao bom desempenho das escolas indígenas. Entretanto, muitas vezes, as ações de supervisão escolar do NEI são prejudicadas em virtude da falta de pessoal e da infraestrutura básica (transporte para deslocamento para as comunidades indígenas).

Atualmente, observa-se que o movimento indígena está organizado por segmentos sociais como o Conselho Indígena, dentre os quais podemos citar a OPIR - Orunni/ni dos Professores Indígenas de Roraima, o CIR - Conselho Indígena de Roraima, a Organização das Mulheres Indígenas do Município de Roraima, a OMIR e a APIRR - Associação dos Povos Indígenas de Roraima, SODIUR, o TWM, ARIKOM, entre outras.

Além das organizações indígenas, existem as ONGs que surgem no cenário político de apoio ao movimento indígena. São os agentes externos aliados à causa indígena, tais como a CCPY - Comissão pela Criação do Parque Yanomami, surgida em 1978; o CIMI - Conselho Indigenista Missionário (1972); o CTI - Centro de Trabalho Indigenista (1976), a CPI - Comissão Pró-Índio (1978). (Cf. GRUPIONI e LOPES DASILVA, *Alfabetização indígena* na escola*, MEC, 1995, p. 52-55).

No processo de educação intercultural e formação de professores indígenas é preciso conhecer e interpretar a dinâmica existente no movimento indígena. Também a relação deste com as ONGs e vice-versa, na construção de um novo modelo de educação indígena. A interdisciplinaridade do conhecimento não se limita ao saber departamentalizado, mas integra o meio acadêmico, mas a educação deve resgatar a visão de

totalidade para que possa envolver o todo com as partes na formação do homem, tornando-o cidadão pleno, um cidadão planetário, conforme analisa Edgar Morin (ano??, p?) acerca da concepção de transdisciplinaridade.

Ao discutir a concepção de interculturalidade na formação dos professores indígenas, é notório conhecer a importância da diversidade cultural de povos indígenas de Roraima, que se apresenta através de diversas famílias linguísticas e de diferentes línguas e até mesmo a presença de representantes de grupos de outros estados do Brasil, como Pará e o Amazonas, e de países da fronteira (Venezuela, Guiana). Portanto, o quadro abaixo destaca a realidade desses povos e sua respectiva população:

Povo Indígena (Localização)	Outros Nomes ou Grafias	Família Língua	População	Ano
Makuxi (Brasil e Guiana)	Macuxi, Macushi Pemon	Karib	16.500	2000
Patamona (Brasil e Guiana)	Kapon	Karib	50	1991
Taurepang	Taulipang Pemon Arekuna	Karib	532	1998
Waimiri Atroari	Kinã, Kinja	Karib	230	2004
Wai Wai (Amazonas, Roraima e Pará)	Waiwai	Karib	2.020*	2000
Ingarikó (Brasil, Guiana e Venezuela)	Ingaricó Akawaio Pemon	Karib	675	1997
Yekuana (Brasil e Venezuela)	Ye'kuana, Yekwana Maiongong	Karib	426	2000
Wapixana (Brasil e Guiana)	Uapixana, Vapidina Wapisiana, Wapishana	Aruák	6.500	2000
Yanomami** (Brasil: Amazonas e Roraima; Venezuela: Sarumá e Ninam)	Ianomâmi, Ianoama Yanomam	Yanomami Xirianá	10.403	2000
Total Geral	-	-	35.316	-

* Abrange os estados do Amazonas, Pará e Roraima. Este total não foi incluído no somatório geral porque a descrição envolve oi três astados.

** No estado do Amazonas, segundo a SECOYA (2001) na região de BarceloàB e Santa Isabel do Rio Negro há 1.297 Yanomaml.

Fontes: Povos Indígenas do Brasil (1998-2000). Sflo Paulo: Instituto Socioambiental, 2000; Programa Waimlrl Atroarl - PWA, 2004; Serviço de I Cooperação Yanomaml - SECOYA, 2001.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura Intercultural do l Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR se i propõe a formar professores indígenas aptos a atuar nafl educação básica. A formação desses professores também se da pela pesquisa sobre a realidade soclocultural, visando à elaboração de materiais didáticos a serem trabalhados nas salafl de aula das escolas indígenas do estado de Roraima. O Coursd l atende aos povos indígenas Macuxl, Wapixana, Taurepang, l Ingariçó, Wai-Wai, Ye'kuana.

Uma questão relevante na proposta do Insikiran é fl intenção de despertar o professor indígena para a prática d fl investigação científica, tornando-o professor-pesquisadoiB visando a fornecer as ferramentas necessárias à intervenção! social na construção do projeto político pedagógico da escola! indígena.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural foi aprovado por meio da Resolução n° 017/02-CEPE de i 6/12/2002. Em janeiro de 2003 foi realizado o primeiro vestibulaH diferenciado com oferta de 60 vagas, para as quais concorrerarrl aproximadamente 240 candidatos. No vestibular de 2004, mais ll 120 alunos foram aprovados para fazer o referido Curso, sendqB que 60 entraram em janeiro de 2005 e os outros 60 ingressararrM em julho do mesmo ano. ;

O Núcleo Insikiran é mantido por um modelo de gestão partilhada com os parceiros NEI/SEDC, FUNAI, UFRR, Organizações Indígenas (CIR, OPIR, OMIR e APIRR). Estes compõem um Conselho, órgão consultivo e deliberativo sobre as questões pertinentes ao pleno funcionamento do ensino superior indígena no âmbito da universidade. Nesse sentido, a universidade consolida uma proposta de inclusão social de minorias étnicas na perspectiva de construir uma sociedade mais tolerante que respeite as diferenças culturais.

É importante destacar que a luta por ensino superior avançou na assembleia de professores indígenas, organizada pela OPIR, realizada em 2001, na comunidade de Caruanin, município de Canta, na qual foi reivindicado ao MEC e à UFRR uma política de acesso ao ensino superior.

A partir da Carta de Caruanin, como ficou conhecido o documento final dessa assembleia, o MEC e CNE foram obrigados a se manifestar sobre o acesso ao ensino superior para os povos indígenas. Com isso, percebemos a força que o movimento de professores indígenas representa na região amazônica e a importância dos movimentos sociais na construção de um projeto de sociedade que seja democrático e garanta a justiça social.

4. Movimento de Professores Indígenas na Amazônia

O fortalecimento do movimento indígena brasileiro foi-se materializado, a partir dos anos 80, com a conquista de direitos constitucionais, tais que a demarcação de suas terras (Cf. Art. 231/CF-1988) e a uma educação diferenciada. Esse é o marco a partir do qual o Estado garante aos povos indígenas do Brasil o

direito ao desenvolvimento de modelos próprios e específicos de educação escolar.

Portanto, podemos destacar **que**, no processo de mobilização e articulação dos povos indígenas e de seus parceiros em prol da implantação de **uma** educação escolar que atendesse à realidade sociocultural das populações indígenas, foi muito importante o surgimento do movimento dos professores indígenas como forma de resistência ao modelo tradicional de educação, que o sistema educacional brasileiro impôs aos povos indígenas durante décadas.

Com o apoio do CIMI foi realizado, em 1988, o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, denominado COPIAR (Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima). O evento objetivou a discutir três importantes aspectos:

- As formas originais de educação de cada um dos povos indígenas participantes do encontro;
- A necessidade de uma outra educação formal, decorrente da história de contato com a sociedade nacional;

Os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam para suas aldeias.

Como se percebe pelos princípios acima reproduzidos, a organização dos professores busca encontrar os meios necessários para implementar um modelo diferenciado de escola indígena para as aldeias dos diversos povos. Historicamente, tanto o Estado brasileiro quanto as missões religiosas contribuíram fortemente para a negação e o não reconhecerem da organização social de cada povo indígena.

Portanto, a criação do movimento de professores indígenas passou a discutir e a avaliar a educação ofertada nas comunidades indígenas e, à luz da própria legislação brasileira, passa a propor alternativas de educação voltadas para atender às reais necessidades das populações indígenas. Pode-se fornecer, a título de exemplo, o artigo 210 § 2º. da CF/1988, que garante o respeito e a valorização cultural de cada povo indígena no processo de escolarização.

Nesse contexto, o vetor - a mola propulsora dessa articulação do movimento de professores indígenas - é a Constituição brasileira, que garante o direito aos processos próprios de aprendizagem de cada povo ou comunidade indígena, ou seja, processos específicos de cada cultura na escolarização dos povos indígenas.

E assim, os professores indígenas da Amazônia foram fortalecendo a sua organização e recebendo a adesão de outros estados na discussão de uma educação escolar indígena. Passaram a ter inserção nos encontros seguintes da COPIAR os professores do Acre. Desde então, a cada ano que se passa a maturidade política e organizativa dos professores indígenas é fator importante para a sua luta e conquista de espaços rumo a uma educação escolar verdadeiramente indígena no Brasil. Podemos vislumbrar esse avanço com a declaração de princípios que os professores elaboraram no encontro de 1991 e ratificaram no de 1994. É importante conhecer a declaração para tentar compreender o movimento indígena.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawá, Kaxinawá, Kambeba, Kampa, Kokáma, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Mambo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

- 1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4) É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6) É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8) As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso dos medicamentos alopáticos.
- 9) O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

- 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13) Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14) Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15) A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas. (In: GRUPIONI e LOPES DASILVA, 1995, A temática indígena na escola, p. 156).

A Comissão de Professores não tem caráter hierárquico como as organizações da sociedade nacional. Portanto, os professores indígenas buscam dar uma dinâmica diferente ao romper o modelo tradicional de organização dos movimentos sociais.

A esse respeito, nos apoiamos nas palavras de SILVA e AZEVEDO (1995) acerca dos movimentos dos professores indígenas:

Depois de muita reflexão sobre o perfil e o funcionamento de **uma** comissão desse tipo, o movimento decidiu que não **criaria** nenhuma estrutura hierarquizada de representação. No encontro do ano seguinte, 1990, a comissão (denominada Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - COPIAR) se dissolveu no início da reunião, voltando a ser composta no final do encontro. O sistema dessa comissão continua a ser o mesmo **até** hoje, e suas atribuições são a cada ano rediscutidas pelos professores durante as reuniões anuais. (In: LOPES DA SILVA,

"^ Q4 Educação Escolar Indígena - Realidade e Perspectiva em Roraima.»

Aracy; GRUPIONI, L. D. B. A matemática indígena na escola, p. 155). I

O movimento avança e redimensiona suas ações e atividades, levando-se em consideração a dinâmica de contato que vai adquirindo com a sociedade brasileira e a ação relacional com o próprio poder público. No ano de 1998, foi realizado o XI Encontro, que teve como tema A Educação indígena e suas alternativas rumo ao ano de 2000.

Trata-se de outro marco inovador, uma vez que esse Encontro criou condições para que se pudesse traçar as diretrizes e para que o poder público pudesse intervir de forma concreta na implementação de um sistema educacional diferenciado e específico. Afinal, já havia passado dez anos desde a promulgação da Constituição Federal e a pergunta que não queria calar: em que avançou? O que mudou de fato nas aldeias em relação à educação?

Esse evento da COPIAR, realizado no Centro de Treinamento Maromba, em Manaus, no período de 12 a 16/08/98, contou com a participação de 121 professores indígenas de 29 diferentes povos indígenas da Amazônia. Trata-se de um momento decisivo no avanço que o movimento de professores indígenas vem promovendo para melhorar a qualidade de educação nas comunidades. Nesse sentido, alguns depoimentos são importantes ao serem destacados para percebermos a concepção de movimento que esses professores têm e sobre o papel que o mesmo desempenha.

A COPIAR é uma escola de formação política.
Enilton Wapixana / Roraima

Nós, como educadores aprendemos no dia a dia.
Pedrina Wanana / São Gabriel da Cachoeira

É perceptível a importância do movimento tem na vida dos professores indígenas, na tentativa de construir um modelo de educação escolar indígena. Segundo Tomé Cruz Fernandes, o objetivo maior da COPIAR é resistir à educação escolar diferenciada. Para ele, a educação que os índios querem é a partir das necessidades de cada comunidade indígena em que a cultura indígena esteja em primeiro lugar no processo de escolarização, como um currículo diferenciado, um calendário escolar específico, avaliação, etc.

Ao longo da década de 1990, a COPIAR foi consolidando suas ações e atividades no sentido de garantir a educação diferenciada para os povos indígenas, mas também foi repensando sua instituição e funcionamento, para melhorar a articulação entre as bases e o poder público.

É importante destacar que no encontro de 2000, a COPIAR passou a se chamar COPIAM (Conselho de Professores Indígenas da Amazônia). A partir daí se tornou uma organização macro no sentido de incorporar e envolver os demais estados da região amazônica, na luta por uma educação intercultural e diferenciada.

4.1 O papel da OPIR na construção da educação escolar indígena de Roraima

O ano de 1990 marcou o surgimento da Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, organização para fortalecer a luta por uma educação diferenciada e para garantir direitos constitucionais dos povos indígenas sobretudo em relação à educação. Nesse sentido, a OPIR logo se tornou um exemplo no movimento de professores indígenas na Amazônia, por sua forma de articulação e mobilização dos interesses

educacionais. Repercutiu não somente sobre os povos de I Roraima, mas do Brasil.

É aqui, é importante destacar a última eleição desta organização para o biênio 2005/2007, que marcou pelo exemplo» de democracia e maturidade: os participantes decidem o nível **defl** envolvimento e comprometimento que adolescentes e jovens, I lideranças e professores têm com a construção de educação! escolar. Com isso, o movimento indígena mostra a seriedade que e! têm suas assembleias e de que forma decide o futuro de **suas!** comunidades, quando envolve a todos no processo de i intervenção para construção de um projeto comunitário para se u! povo.

NaXIIAssembléiaGeraldaOPIR, realizada entre os dias **10 I** e 19/03/05), no Centro Macunaimí, Terra Indígena São Marcos, I vários assuntos foram discutidos e debatidos pelos professores! indígenas de Roraima para pensar uma política educacional! indígena com base no diagnóstico que os grupos apresentaram! sobre a real situação das escolas nas comunidades, no que tange i ao currículo, à merenda escolar, ao material didático, à infra- l estrutura, ao transporte escolar, etc.

O resultado do processo eleitoral foi o seguinte: **7131** participaram da votação, sendo que Pierlângela Cunha do I Nascimento obteve 283 votos; 185 foram para Enilton André **dal!** Silva; 88 para Sobral André; 72 para Helton; 71 para Tennisonlj Felipe Raposo; 02 foram anulados e 12 em branco. (Fonte: **XIII** Assembleia Geral da OPIR). [

Participaram do processo eleitoral para escolha da diretoria I da OPIR: professores, lideranças e jovens a partir de 14 anos de i idade podiam votar dentre os cinco candidatos que tiveram se us! nomes homologados na plenária de sexta à noite, 18 março de l

2005. É importante destacar que a diretoria é composta por coordenador, vice, tesoureiro e secretário.

E assim, a OPIR vai consolidando seu papel na construção de modelos de educação escolar indígena em Roraima.

5. Considerações Finais

Com base nas informações coletadas através de leituras sobre a educação escolar indígena no Brasil e em Roraima, bem como nas observações realizadas nas Etapas de Estudos Presenciais Intensivos de formação de professores Macuxi, Ingaricó, Taurepang, Vekuana, Wai-Wai e Wapichana, do Curso de Licenciatura Intercultural, senão também por meio da participação em assembleias, é possível afirmar que alguns avanços têm ocorrido em termos de políticas públicas no sistema educacional brasileiro. Mas ainda assim, muito resta a ser feito e resta a certeza de que é necessário fazer uma avaliação sobre os resultados desse processo de implementação dos direitos indígenas e sobre o modo que isso vem ocorrendo de fato nas escolas indígenas e como isso tem-se refletido na organização social das comunidades.

Compreender a educação escolar indígena no contexto da educação brasileira é perceber que tanto modelos de educação quanto políticas públicas vêm sendo levadas por parte do Poder Público às comunidades indígenas. Somente assim é possível avaliar com mais clareza e criticidade essa garantia social.

Se hoje, a educação escolar indígena tem uma dimensão nacional, na condição de modalidade específica do sistema de ensino brasileiro, não é apenas por vontade política, mas é antes

fruto da organização dos povos indígenas em garantir seus direitos e lutar por melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido,] a educação escolar indígena vem preencher uma das lacunas diante da necessidade de aquisição de novas formas de saber e informações para dialogar com a nossa sociedade.

É importante, nesse momento em que se discute a reforma l universitária, que também se pense em estratégias para consolidar no sistema de ensino brasileiro uma educação como l uma política que atenda à diversidade cultural dos povos 1 indígenas do Brasil. Pensar na realidade sociocultural brasileira l é, antes de tudo, esforçar-se para perceber que os indígenas são cidadãos brasileiros e que seus direitos sociais, territoriais el culturais devam ser respeitados pelo Estado.

Nesse sentido, discutir o modelo de educação escolar 1 indígena passa pela dimensão cultural em que se encontra a l sociedade atual, diante das transformações políticas, sociais, 1 econômicas e ambientais que ocorrem no mundo l contemporâneo,. Há de se encontrar um modo para atender as l necessidades pessoais e técnicas que o aluno indígena precisa l para acompanharas mudanças do mundo atual.

Nesse processo de formação escolar, perceber como as l alternativas económicas e de sustentabilidade para as l comunidades indígenas estão sendo gestada é um outro ponto l que precisa ser investigado. Se a escola tem que ser comunitária l para atender aos anseios dos diversos povos indígenas de l Roraima, a formação de professores indígenas tem o desafio de l consolidar essa nova escola - baseada nos princípios da l interculturalidade e da transdisciplinaridade do conhecimento. l Somente assim, talvez se possa romper com um discurso l abstrato sobre a prática pedagógica, que deve ser l transformadora antes de tudo. j

Para finalizar, pode-se afirmar que isso só será possível se ocorrerem mudanças no sistema educacional brasileiro: quando todos os atores sociais (professores, gestores, pais, alunos, técnicos, entre outros e o próprio governo) estiverem conscientes de seu papel e se assumirem também como agentes de mudança e transformação.

Hoje, os povos indígenas marcham nessa perspectiva porque têm clareza da educação que buscam para as suas comunidades. As comunidades indígenas têm muitas a nos ensinar, assim como nós temos o que lhes mostrar - a relação dialógica é um das possibilidades das trilhas que Chauí traz na sua argumentação.

Por isso, a nossa expectativa é de que o diálogo intercultural, ainda em construção na educação escolar indígena, seja uma das trilhas do futuro (como Chauí aborda em sua análise), numa perspectiva de transformar a atual realidade em que se encontra a educação escolar indígena: romper com a concepção romântica e etnocêntrica presente na sociedade brasileira em relação aos índios. Os povos indígenas estão caminhando para sua autonomia - esse é o novo contexto, um novo diálogo - a interculturalidade. É isso nos coloca o desafio de que é preciso construir uma sociedade mais tolerante... Será a educação o caminho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** 2. ed. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos! Educação Básica, Série Institucional, v. 2.)

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas j Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Básicas do Departamento de Educação/FUNAI para análise e publicação de materiais pedagógicos e literários a serem utilizados nas escolas indígenas.** Brasília: FUNAI, 2001.

_____. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas.** 2. ed. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. Edvar Dias Magalhães (Org.)

CAPLACA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros.** Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. (Cadernos de Educação Básica, v. 1-)

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) Índios no Brasil. Brasília: MEC, 1994.

GRUPIONI, Luís D. B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.)- **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

_____. GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. 5. ed. São Paulo/Brasília: HUCITEC/UnB, 1987.

OTÁVIO, Rodrigo. **Os selvagens americanos perante o Direito**. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Bahia/Pará/Porto Alegre: Editora Nacional, 1946. p. 179-191. (Coleção Brasileira. v.254).

PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena / UFRR. Boa Vista-RR, 2002.

PROJETO PIRA-YAWARA. Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas. Manaus: SEDUC.1998.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Mara Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs). A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá Editora, 1999.

SOUZA LIMA, António Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

_____. Estado e povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

_____. Além da tutela. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

Maridos Traídos: Esposas Virtuosas

Antônio Emilio Morga¹

RESUMO

Este artigo se propõe analisar as práticas de afetividade masculinas em Nossa Senhora do Desterro no século XIX. Buscando nos relatos dos viajantes estrangeiros que visitaram a Ilha de Santa Catarina e nos periódicos locais as imagens construídas dos homens da povoação, da vila e da cidade do Desterro. Imagens estas que caracterizavam um homem ciumento.

Palavras Chave: sociabilidade; masculinidade; feminilidade e afetividade.

Abstract:

This article intends to analyze the masculine affection practices in Nossa Senhora do Desterro during the nineteenth century. Using local newspapers and the foreign travelers* relates, who visited the island of Santa Catarina, it focuses on the images built by the men of the city and village of Desterro. Those images which characterized a jealous man.

Key words: sociability, masculinity, femininity and affectivity

1. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas.

No dia 13 de julho de 1853 Manoel José Ferreira, morador das Picadas do Sul na Vila de São José da Terra Firme, casado com Ana Joaquina, faz saber aos respeitáveis cidadãos da Vila de São José da Terra Firme e de Nossa Senhora do Desterro - atual cidade de Florianópolis - através das páginas do jornal "Correio Catharinense" que pegara sua esposa em ato criminoso.

Foi ela encontrada em ato criminoso, desamparou-me e seus filhos na ocasião que seu cúmplice avançando para mim com uma pedra na mão para dar-me com ela impedindo-me, e dar lugar a que aquela criminosa se evadisse, como se evadio, de seu moto próprio. Não contente com a desgraça e vergonha com que me deixou, e ainda para maior escândalo, esta mulher no fim de quinze dias pouco mais ou menos de sua ausência volta a casa acompanhada de um meirinho (ignoro com que ordem por não apresentá-lo por escrito), e outro sujeito, que creio ser o autor deste anúncio, entraram pela porta a dentro e por força levaram os meus inocentes filhos que eu os tinha em meu poder tratando deles, sem atenderem as minhas reclamações,(...). (Jornal, Correio Catharinense, 13-07-1853.)

Manoel José Ferreira utilizava-se das páginas do jornal "Correio Catharinense" para desmentir sua esposa, Ana Joaquina, que o denunciou dias antes através do mesmo jornal portê-la abandonado.

Ana Joaquina, casada com Manoel José Ferreira, das Picadas do Sul na Vila de São José, faz saber ao respeitável público que ninguém empreste dinheiro ao seu dito marido, e nem com ele faça transação de natureza alguma, na esperança de ser pago com o valor de uma chácara ou sítio no dito lugar das Picadas, l: únicos bens que possui o casal;(...). (Jornal, Correio Catharinense, 22-06-1853.)

Deslocando os limites do pudor e das zonas de silêncio que certos segredos amorosos requerem, e atendendo ao pedido de um admirador supostamente abandonado, o Jornal "O

Despertador", em 14 de julho de 1874, publica recado a Illma. Sra. D^a.M.C.D.S.

Recebi seu amável recado! Fiquei sabendo que minhas cartas não terão mais a honra de serem recebidas pela Sra., mas, peço, ao menos responda á que tive a honra de dirigi-lhe em 7 do corrente mês, pedindo uma solução favorável aos nossos negócios. (Jornal, O Despertador, 14-07-1874)

Ao lermos este recado publicado nas páginas de um periódico local, de um suposto amante abandonado, algumas interrogações vêm à superfície. Por que na Capital da Província de Santa Catarina um tema da esfera do privado torna-se público? Estaria o suposto amante preterido tornando público toda sua inquietude amorosa diante de seu amor não mais correspondido? Ou estaria ele, de alguma forma, punindo a mulher amada com um desconforto público diante do abandono vivenciado e experimentado e que tinha na representação do silêncio da mulher amada a codificação da indiferença?

Uma das imagens reincidentes, registradas por alguns viajantes estrangeiros que visitaram a Ilha de Santa Catarina no transcurso dos séculos XVIII e XIX que nos chama atenção, é que observou o ciúme da população masculina.

Georg Heinrich Von Langsdorff (1803) narra as peculiaridades da sociedade da Vila de Nossa Senhora do Desterro Tão sem importância que possa parecer tal observação, não faltam pequenas intrigas de amor que se espalham aqui. (LANGSDORFF, 1984).

Auguste de Saint-Hilaire que visitou a Ilha em 1820 e que aqui conviveu algum tempo registrou que:

Os homens se privam de tudo em favor de suas esposas e amantes, e em nenhum outro lugar existe, como ali, uma proporção tão grande entre as roupas das mulheres e as dos homens. Nos domingos e dias santos todas as mulheres do campo se assemelham a damas de alta classe, e a maneira como se acham trajados os seus maridos faz com que eles pareçam seus criados. (SAINT-HILAIRE:1978)

Louis Isidore Duperrey (1822) em sua narrativa, ao se referir sobre a afetividade amorosa da população masculina é enfático! quanto ao ciúme: Outra coisa, digna de nota é que o ciúme parece ser endêmico entre os maridos, o que é um tanto tirânico, é pelo menos desculpável. (DUPERREY: 1984)

O naturalista francês Rene Primevère Lesson(1822), ao observar os modos de vida da população masculina, os retrata como homens robustos e bonitos. Ao tecer elogios ao sexo feminino faz o seguinte comentário:

Sem serem lindas, são muito agradáveis, as moças daqui, com a galanteria inerente a seu sexo, sabem se pôr, mesmo as mais pobres, numa elegância admirável. Um vestido de chita cobre levemente sua estatura, sem esconder a docilidade, flores naturais são entrelaçadas em sua negra cabeleira o que unido a olhares expressivo justificam bastante o extraordinário ciúme dos maridos e a vigilância dos pais. (LESSON: 1984)

Ainda, sobre o comportamento masculino desterrense o viajante, Coevo registra:

Pelo tempo que durou nossa estadia, certos esposos desconfiados, faziam cativas suas caras-metades(...), eu não podia deixar de sorrir ante o ar contrito e maçante dos homens que presidiam àquelas reuniões, sem achar graça nenhuma. Certamente, mais tarde seriam aqueles festins, causa de agastantes admoestações, que suas mulheres teriam de aturar, na intimidade.<LESSON: 1984)

Em 1785, o conde Jean François Galaup De La Pérouse em seu relato sobre a Ilha de Santa Catarina faz o seguinte comentário sobre a população masculina: Seus costumes são delicados: eles são bons, polidos, serviçais, mas supersticiosos e ciumentos de suas mulheres. (La PÉROUSE: 1984)

O oficial norte americano David Porter, que esteve na Vila de Nossa Senhora do Desterro em 1812, também observou que

Agente da aldeia é bem vestida, agradável e jovial no aspecto; as mulheres são graciosas em suas maneiras; os homens são extremamente ciumentos e creio que para isso, tenham suficientes motivos. (PORTER: 1984)

O abade beneditino Antoine Joseph Pernetty que visitou a Ilha em 1763, ficou surpreso ao participar, com outros convidados, de uma reunião social na qual encontraram várias senhoras e de serem bem acolhidos. Esse encontro inesperado surpreendeu o viajante na medida em que os portugueses tinham fama de serem extremamente ciumentos. (DOM PERNETTY: 1984)

Instigante os registros dos viajantes, na medida em que aguça o leitor a reformular constantemente interrogações a respeito das condutas masculinas. Condutas que, no olhar dos viajantes, caracterizavam-se pelas posturas de comportamento adotadas pelos homens de Nossa Senhora do Desterro, diante da benevolência com que suas mulheres, mães e filhas dispensavam aos viajantes estrangeiros que aqui estiveram no decorrer dos séculos XVIII e XIX, e que aqui permaneceram algum tempo a usufruírem das práticas de sociabilidades da população da Ilha de Santa Catarina.

Sobre as práticas de sociabilidade da população de Nossa Senhora do Desterro o médico e historiador catarinense Oswaldo

Rodrigues Cabral comenta que:

Desde os tempos coloniais que a sociedade desterrense mereceu elogios de quantos puderam penetrar na sua intimidade. Todos foram unânimes em tecer elogios à grã - finagem do Desterro, mesmo quando dela havia apenas um pequeno círculo bastante reduzido e de pouca significação. E, tais elogios, tais referências lisonjeiras, não raro se fizeram na base de comparação com outros centros, outras comunidades que não lhes pareceram superiores, antes, bem ao contrário. (CABRAL: 1979)

O olhar perspicaz dos viajantes estrangeiros, não deixou de perceber as particularidades entre as práticas de **sociabilidades** femininas da Ilha de Santa Catarina e as de **outras regiões do Brasil. Peculiaridades que provocavam constantemente** comparações com os modos de vidas da população à qual estavam inseridos.

Paulo José de Brito (1797), ao comparar as mulheres da Vila de Nossa Senhora do Desterro com as de outras regiões do Brasil, pondera que:

As mulheres são em geral agradáveis em suas maneiras; observam cuidadosamente os seus deveres domésticos; são prendadas, industriosas, e fecundas: as mais pobres, ou as mais polidas e civilizadas são dotadas de muita urbanidade, de maneiras dóceis, e meigas; são inclinadas aos divertimentos; sabem cantar, tocar alguns instrumentos de cordas, dançar, e não se observa nela aquela bisonhice, que se encontra nas mulheres de outras Capitânicas do Brasil. (BRITO: 1932)

Auguste de Saint-Hilaire faz o seguinte comentário ao comparar os modos de sociabilidade das mulheres da Ilha de Santa Catarina com os modos de sociabilidade das mulheres do interior do Brasil.

Já descrevi os modos canhestros das mulheres do interior, que ao saírem às ruas caminham com passos lentos umas atrás das outras, sem virarem a cabeça nem para um lado nem para outro, e sem fazerem o menor movimento. Não acontece o mesmo com as de Santa Catarina(...), mas quando andam pelas ruas em grupos, colocam-se geralmente ao lado umas das outras; não recebem dar o braço aos homens e muitas vezes chegam a fazer passeios pelo campo. (SAINT-HILAIRE: 1978)

Os viajantes ao retratarem um quadro onde as imagens masculinas se caracterizavam como "tirânicos", "robustos", "vigilantes", "bonitos", "sorrisos maçantes", "cortesês", "preguiçosos", "urbanos", "serviçais", "desconfiados", "honestos", "indiferentes", "recatados", "espíritos infatigáveis", "cara metade", "ar contritos", "bons", "polidos", "supersticiosos", "parecem vigorosos" e "extremamente ciumentos", sugerem aos seus leitores que um certo "desconforto" era demonstrado pelos homens desterrenses diante das práticas de sociabilidades dispensadas por suas mulheres - mães, filhas, irmãs e esposa - para com os viajantes. Induzindo seus leitores a pensar que Nossa Senhora do Desterro era um lugar privilegiado para a prática do adultério.

A imagem estampada parece convidar a leitora a olhar para um outro mundo coextensivo com o seu próprio, mas diferente dele e onde, apesar da guerra e das perdas, a vida flui placidamente: o sorriso é enigmático, o olhar é lânguido, a pose é dengosa. (CUNHA: 1999)

Essas representações onde a figura masculina, na Ilha de Santa Catarina, se constrói a partir de atitudes de comportamento, que no dizer dos viajantes estrangeiros caracterizam o homem ciumento, foram bastante frequentes nos seus relatos e na historiografia. Identificados como ciumentos, os homens de Nossa Senhora do Desterro se constituem, diante das

falas masculinas, como personagens dos jogos de sedução feminina.

Segundo o naturalista René Primevère Lesson, os viajantes sabiam dos meios que possuíam para o exercício dos jogos da sedução.

Elas revelaram aos estrangeiros uma benevolência que se declarou desde o primeiro vislumbre. É verdade que estes possuem inúmeros meios de sedução, e que os presentes temperados com suas palavras apresentam-se de uma forma tão arrebatadora que é difícil resistir. (LESSON: 1984)

Sabedor dos campos de tensões que emergem de **um** forma tão arrebatadora que é difícil resistir, e conhecedor que as palavras são enigmas que se descodificam diante do olhar atento e observador da mulher, o viajante estabelece laços de amizade, convivências e de resistência que se multiplicam, tornando as oportunidades de encontros o lugar da sociabilidade amorosa.

Um homem se dirige publicamente a qualquer mulher, fazendo-lhe a corte, como se ela fosse amada, sem que esse jogo de aparências implique a verdade e a duração dos sentimentos. A cerimónia da conversa galante raramente envolve a confiança | amistosa ou amorosa. O jogo é não falar de si, menos ainda dos próprios sentimentos, mas criar circulações de falas e de obras de circunstância em que a efusão está proscrita, tal como para o cortesão. (VINCENTE-BUFFAULT: 1996)

O galanteio, atitudes de clivagens, impregnado de sensibilidade, erotismo e de sentimentos se mostram, diante do coração e da alma feminina, como um momento único que alardeando sua melancolia, suspeita da sentimentalidade e só faz questão da fidelidade. (VINCENTE-BUFFAULT: 1996)

Essa heterossexualidade do encontro e das simpatias não deve fazer esquecer que a conquista amorosa está integrada ao pudor. O pudor proporciona prazeres muito lisonjeiros ao amante, faze-lhe sentir quantas leis se transgridem por ele (STENDHAL:2001). Alcançando com isto um grau de realização que permite, no momento do galanteio, a confiança indiscreta do coração.

Poderíamos então pensar que, na Ilha de Santa Catarina, essas relações ao colocarem fronteiras ténues entre sensualidade e angelismo e, ao se tornarem imperceptíveis, e sem quizilar a honra feminina, e sem deslocá-las de si mesma, o galanteio, permite um percurso de amizade que marca as diferentes etapas de sua evolução. (VINCENTE-BUFFAULT: 1996)

Fundamentada nas clivagens de condutas masculinas a sensibilidade é preceptiva pela mulher da Ilha como uma amizade da qual emerge a possibilidade da cumplicidade e intimidade que estabelece uma zona de verdade, que filtrada, determina as verdades que interessam à mulher. Para as mulheres a coqueteria está para o pudor assim como a artifício está para a verdade. (VINCENTE-BUFFAULT:1996)

Pudor e verdade consistem no imaginário feminino, como possibilidade permanente de defesa da sua própria honra. E o artifício da coqueteria acrescentou a este pudor e verdade uma cargaerótica que suscitoua quedado homem. (Bologue: 1990)

Afinal, é nessa população feminina insular, nesta Ilha do Atlântico Sul, que mulheres e homens reinventam sua própria história como demonstra a historiografia. Também é na Ilha, proferida pela boca extasiada dos viajantes estrangeiros, que as

mulheres de Nossa Senhora do Desterro, quando pressentem o perigo a rondar sorratamente em seu contorno e sem o menor pudor, sacrificam seus amantes para salvar sua honra: o pudor do sentimento é considerado domínio do homem, a mulher privilegia o pudor corporal. (Bologue: 1990)

E diante destes preceitos sobre a honra, o pudor se colocada como mediador do olhar que furta a mulher que, distraidamente, se entrega à languidez de uma paixão oculta e secreta. Ao tecer seu segredo de alcova, na cumplicidade ardente da paixão amorosa, a mulher prioriza o verbo - no pensamento cristão o verbo se fez carne. Daí o privilégio que a mulher empresta ao cuidado com o corpo que desenvolveu no grupo feminino uma curiosa técnica de avanços e recuos, de entregas parciais, um se dar se negando, que é a essência da coquetterie. (Souza: 1987) Contudo, tal como Don Juan, é no domínio público que a mulher expõe, diante de um amor secreto, todos os recursos possíveis, desde os mais sutis estímulos espirituais até as mais insistentes exposições. (Souza: 1987)

Na vila e na cidade do Desterro, ri-se e se comenta nas ruas, ruelas, locandas, gabinetes oficiais, birosas, no seio familiar, nos relatos de viajantes e nos jornais dos imaginários de como se constrói o corpo em movimento diante do doce desejo do adultério; momento onde a paixão exala, como mar em arrebatamento, os prazeres e perigos consentidos.

A sociedade citadina do século XIX, difundida pelos modernistas desterrenses, encontrava, na resistência dos costumes da população, o obstáculo inconveniente diante do seu desejo de conter a turbulência e a brutalidade desse descompasso diante do processo civilizador em que a cidade do Desterro apresentava. Ao circular dizeres e fazeres sobre e sobi

a vida cotidiana, ela inseria subitamente pela superfície, pedagogias referentes à intimidade dos sujeitos.

Esta procura da verdade íntima difundida no século XIX, e difundida por vários dizeres e fazeres produz na alma e no coração feminino a contradição "enfadonha" da sua própria condição diante das relações sócios-culturais e económicas. As confidências sem reservas são sonhos do coração que, neste ponto como em muitos outros, promete mais do que pode cumprir. (Vincent-Buffault: 1996)

Porém para Lou Andreas-Salomé, as formas de sedução para a mulher são múltiplas. São, no seu entendimento, brincadeiras lúdicas que em última instância representam sua própria contradição, na medida em que o mundo feérico vai operando o seu sentido diante do próprio jogo da sedução.

Na mulher tantas coisas se deixam arrastar na sedução quando, de acordo com sua intenção primeira nada tinha a ver com ela. (Andreas-Salomé: 1991)

Henri-Marie Beyle, conhecido no mundo literário sob o pseudónimo de Stendhal, no livro "Do Amor", no capítulo referente ao ciúme, desenvolve sua narrativa assegurando que este sentimento nasce do momento em que o homem enciumado valoriza o rival, dando-lhe uma importância que muitas vezes não corresponde a essa valorização. E ao valorizar o "intruso", sua imaginação flutua entre a felicidade de um tempo vivido e um presente cheio de ardis. Com isso, perde a capacidade de entender o acontecimento, e ao perdê-lo, imagens de uma suposta infelicidade o remetem a um mundo povoado de contradições. Para Stendhal:

Exageramos a felicidade do rival, exageramos a insolência que lhe dá essa felicidade e chegamos ao cúmulo dos tormentos, isto é, à extrema desgraça envenenada ainda por um resto de esperança. (Stendhal:2001)

Assim, na perspectiva amorosa, o homem acometido pelo ciúme ao valorizar o rival, constrói imagens de felicidade que não correspondem ao tempo vivido. Refém das suas representações o enciumado fica impedido de ver a felicidade que seus gestos provocam ao "outro". Nesta perspectiva o enciumado fica impossibilitado, momentaneamente, de perceber que

É preciso o amor desaparecer para que o coração sinta, através de horríveis tormentos, todos os passos da sua agonia. É uma das combinações mais infelizes dessa paixão e da vida. (Stendhal:2001)

Stendhal nos assevera que, neste caso, o homem enciumado não deve fortalecer o inimigo. Isto é, proporcionar-lhe o momento de sua ambiguidade amorosa. O princípio deste não fortalecimento do rival, segundo o autor, consiste na simulação constante. Evitando com isto que o "outro" perceba a inquietude que sua presença provoca. Ao evitar esta percepção não desperta e nem revela o que o incomoda. Neste sentido, o "intruso" não será o incómodo, será um homem prudente diante das pluralidades dos acontecimentos. Negar ao rival as possibilidades infundáveis das leituras possíveis diante do seu comportamento, torna-se o instrumento único e necessário para o homem enciumado.

Em face de um rival não há meio termo; é preciso brincar com ele com a maior sem-cerimônia possível, ou meter-lhe medo. Sendo o ciúme o maior de todos os males, descobrimos que expor a vida é uma diversão agradável. Pois nesse caso nossos devaneios não ficarão envenenados, nem se tornarão sombrios, (...); algumas vezes podemos até imaginar que assassinamos o rival. (Stendhal:2001)

A pseudo dor amorosa, Essa mistura de virtuosidade e de impetuosidade, de vivacidade e de exaltação dos sentidos e dos gestos, colocam o enciumado diante das leituras quase sempre antagônicas às imagens oferecidas e proporcionadas, as quais provocam e estimulam fórmulas breves e de afeição cúmplices, de zombaria e de estima, de deploração e de compaixão. (Vicent-Buffault:1996)

Nesta profusão de imagens carregadas de significados e representações sociais, portanto lugar da erotização, amor, dore zombaria produzem a deploração da compaixão. E ao expor sua dor e tormento, que naquele momento vivido e experimentado se revela como verdade diante de quem sente o abandono, o enciumado não percebe a excessiva nudez dos seus gestos e falas. Personagem de uma dor solitária, única, essas imagens que provocam no enciumado a confusão de sentimentos, estrangulam a sua percepção colocada diante de um olhar turvo e embaçado pela dor. Contudo, essa nudez, diante do sorriso público, suscita intimamente nossa aprovação e desperta nossa cumplicidade diante do atraído. A socialização da tragédia agrega um doce e perpétuo antagonismo que só momentaneamente assume a aparência de repouso, (Lawner:1994) tomando a interpenetração dos aspectos visuais e verbais a ambiguidade reveste a condição amorosa entre o imaginário e o simbólico.

É curioso observar que a fala do viajante René Primevère Lesson, parece refletir sobre si uma tentativa tênue entre o simbólico e o imaginário. Como quisesse, neste caso, exprimir o objeto da sedução num só sentido. Assim, ao invés do domínio simplesmente a sedução se apresenta como simbólico (presentes) e como imaginário (palavras).

Ao colocar que os viajantes possuíam formas arrebatadorTM de sedução e por isso difíceis para mulher da Ilha de S;mtf] Catarina resistir, estaria Lesson a afirmar que os viajantj povoavam o imaginário feminino desterrense, diante de suifl impossibilidades amorosas com seus homens? Ou estaria ele prj julgando determinadas práticas de sociabilidade feminina?

Poder-se-ia dizer que a figura masculina em Nossa Senhora do Desterro encontrava-se à mercê do seu próprio imaginárlol que, a partir das práticas de sociabilidade de suas mulhema, construíam a figura do outro. Dessa maneira, parece corretol pensar que as atitudes dos homens da Capital da Província df] Santa Catarina, diante dos viajantes estrangeiros, eram ambíguas, na medida em que suas práticas de sociabilidade» possibilitavam aos viajantes interpretar seus gestos e atitudes: a amizade fornece referenciais sociais na medida em que permite afirmar uma identidade, uma singularidade. (Vicent«j Buffaucalt:1996)

Entretanto, devemos ter em conta que as imagens criadas organizavam-se somente em torno de suas condutas diante da solicitude dispensada por suas mulheres aos viajantes estrangeiros que visitavam a Ilha de Santa Catarina, no transcurso dos séculos XVIII e XIX, e que, de alguma forma,! usufruíam das práticas de sociabilidade da comunidade desterrense.

Mais de uma vez a história natural nos lançou nos matos, onde 1 encontramos o pessoal da tripulação ocupado em outras! pesquisas que não eram precisamente aquelas específicas de i nossa missão. Pelo tempo que durou nossa estadia, certos! esposos desconfiados, faziam cativas suas caras-metades. m Lesson:1984)

o aspecto afirmativo da citação acima nos estimula a |jwi'..ii que a amabilidade dispensada pelos viajantes íulfin H loiros à população masculina desterrense está interligada fim lições de influências, de virilidade, de rivalidade e de I iimpotição. Ao desnudar para um público externo as formas de •oclnbilidade feminina de Nossa Senhora do Desterro, os VI«|nnles expõem esta prática ao domínio da fala jocosa. Poder-M III dizer ainda que colocava o homem ilhéu como o brinquedo II zombaria alheia.

Os viajantes, ao desenharem a imagem do marido «Imiçoado através da teatralização das atitudes, dos gestos e ir. expressões faciais, e ao ascenderem à representação do in, iiiiido "chifrudo", despertam o desejo, no coração da moralidade popular da Capital da Província de Santa Catarina, de idealizaras aparências e consequentemente o repúdio ao marido traído.

Entretanto, a moral popular desterrense, ao delimitar a configuração do "chifrudo", mostra claramente que o Kíoonhecimento interpessoal e a memória visual possibilitam Imaginar sua própria futura condição o que o incita a lançar mais um olhar.

Assim... risos, dores e lágrimas florescem no imaginário popular a suscitar qualificações convertidas no fornecimento da própria zombaria. Desmascarar o disfarce das lágrimas contidas e exercitar o exercício da dor que provoca a imagem do transtorno através do olhar que observa as deformidades dos costumes.

Na Ilha de Santa Catarina, os homens, ao mostrarem sua contrariedade para com a solitudine dispensada por suas mulheres aos viajantes estrangeiros, oferecem um conjunto de sinais exteriores que, no olhar de quem se inacula nas práticas de sociabilidade, os identificam e os caracterizam como

demonstração de ciúme. Inversamente, esta nova permanência 1 do traço favorece a manutenção, e até a ampliação, do boato 1 desabonador. (CORBIN.1987)

Neste movimento, essa amizade terna e íntima que se estabelece entre os viajantes estrangeiros e, em particular, a população masculina da Capital da Província de Santa Catarina, 1 desenvolve, no seu interior, laços de intrigas e combates! amorosos. A desvalorização do homem desterrense passa a ter o l sabor das trocas informativas sobre o comportamento da mulher l da Ilha, conferindo ao viajante uma legitimidade moral diante do l seu leitor ansioso por notícias exóticas do novo mundo. E ao criar l B uma certa cumplicidade com seu leitor, o envolve na rede do seu j próprio jogo amoroso. Assim diante das pluralidades amorosas! expande sua fala para a percepção masculina dos códigos da j sedução concomitante com uma valorização dos jogos da l infidelidade amorosa.

Ao se inserirem, aos poucos, na vida cotidiana de Nossa Senhora do Desterro, os viajantes estrangeiros vão sutilmente impondo normas gestuais que renovam a cena das práticas de sociabilidade da comunidade das quais, momentaneamente, vivenciam. Os viajantes estrangeiros delimitam sobre si mesmo o território das sensibilidades femininas, enchem a existência da l mulher da Ilha e a languidez, os suspiros, as lágrimas l involuntárias traduzem esta estranheza e impõe a solicitude do l que a cercam. (CORBIN: 1987)

Sobre a honra feminina da mulher da Vila Nossa Senhora do 1 Desterro, o naturalista René Primevère Lesson, que aportou em l desterro em 16 de outubro de 1822, registra no seu relato que as 11 mulheres da Ilha de Santa Catarina eram bonitas, faceiras e l expansivas. Contudo, segundo seu olhar, elas são como as l mulheres civilizadas, pois adoram as intrigas amorosas. Para li

finalizar a sua narrativa, o viajante, para quem não passou despercebida a atitude da mulher ilhoa quando pressentia que sua honra corria perigo, registra:

 Todavia é preciso amantes ousados porque, seus maridos ciumentos são vigilantes, e, nas circunstâncias difíceis, elas estão sempre prontas a sacrificar seus galantes para salvar sua honra. (LESSON: 1984)

Essa mistura de impetuosidade e virtuosidade e, porque não, de vivacidade na defesa da sua honra, faz parte do artifício epistolar feminino diante de afeições cúmplices, de zombaria e da deploração pela qual fica exposta diante do olhar alheio.

Poder-se-ia dizer que ao censurar o comportamento masculino através do ato de sacrificar seus galantes, o que para a mulher não tem o menor significado a não ser o de sair do campo da zombaria com o intuito que eles lhe devolvam sua verve. E o pudor empresta ao amor o socorro da imaginação, o que é conceder-lhe a vida. (Stendhal:2001)

Neste sentido, à libertinagem feminina se opõe às efusões masculinas e exigem moderação nos procedimentos amorosos. Principalmente quando o galanteio coloca a mulher em situações pouco confortáveis diante de olhares inquisidores é difícil saber quais são as atitudes mais adequadas à sensibilidade feminina. (Vicent-Bufferault:1996)

Não foram somente os viajantes estrangeiros que retrataram e consideraram a mulher de Nossa Senhora do Desterro como inconstante, frívola, adúltera, fugaz, namoradeira e inconstante. Também encontramos nas páginas dos periódicos locais, notas, anúncios, crônicas e advertências que tinham como objetivo denunciar certos comportamentos afetivos femininos considerados inconvenientes.

Chamando a atenção e ameaçando uma moradora da freguesia do Rio Vermelho, caso não devolvesse o anel de um suposto amante, e com o sugestivo título, O Alheio ao seu Dono, c Jornal "Correio Catharinense", em 28 de junho de 1854, publica

Uma moça que mora na freguesia do Rio Vermelho, queira restituir o anel de ouro, que levou contra a vontade de seu dono, se não quer que o seu nome apareça nas folhas publicadas.

Com o intuito de prevenir uma mãe sobre comportamento moral de sua filha, o Jornal "O Argos", supostamente a pedido de uma esposa que se sentiu preterida por seu marido, publica um anúncio, assinado com o pseudônimo de "Tabaco e Tigela",! narrando as artimanhas de uma moça para frequentar bailes:

Previne-se às mães de família que vão a bailes de evitarem suas j filhas namorarem a homens casados, como uma mocinha que eu l cá sei que, para ter entrada nos bailes, vê-se forçada a namorar] um homem casado, e como vejo que isto não é próprio para a l reputação de uma moça, por isso previno por este anúncio, para] não continuar a praticar semelhantes abusos. (O Argos, 14-11-1 1856)

Observamos a sequência da narrativa de Tabaco e Tigela. l Inicia descrevendo as artimanhas que uma determinada moça l desenvolve para frequentar os salões de bailes desterrenses. Em l nome dos bons costumes e da moral, expõe que a moça se utilizai segundo seu juízo moral, de artifícios nada convencionais para l bailar e namorar. No meio de sua narrativa ele absolve se l comportamento, que anteriormente julgara inadequado, quando l afirma que ela vê-se forçada a namorar um homem casado.l Embora formule explicações sobre as causas que levaram ai moça a adotar determinado procedimento, não explicita a partir! de que elementos conclui que a moça namore um determinado! homem casado para obter franquia nos bailes da Ilha de Santa l Catarina. Entretanto, uma pergunta se faz necessária. Tabaco e l

Tigela estão advertindo quem? A atitude feminina? Ou estão a condenar certas práticas de sedução masculinas que têm como objetivo obter favores amorosos?

Uma nota publicada pelo jornal "Periódico da Semana", em 07-11-1864, com o título Amor Perdido, narra os ardis encontrados, por uma moça, para negar diante do amante a sua traição.

Tendo um amante encontrado a sua bela nos braços de seu rival, ela lhe negou atrevidamente o fato - Como! Disse ele furioso, atrevei-vos a negar a desmentir aquilo que eu vi com os meus próprios olhos?! Ah! pérfido! lhe disse ela, bem vejo que tu não me amas, visto que crês mas no que tu vês do que no que digo.

Se por um lado, a imprensa na Ilha de Santa Catarina corrigia modos de sociabilidade femininos, que ao seu olhar considerava inconvenientes aos bons costumes da família desterrense, seu olhar também regulava o comportamento afetivo masculino.

Em Nossa Senhora do Desterro, estes chamamentos diante das práticas de sociabilidade masculina que surgiam nas páginas dos periódicos locais, a partir da segunda metade do século XIX, intervinham publicamente na afetividade masculina. E quase sempre, estas intervenções sobre a afetividade masculina, ironizavam a condição do marido atraído. Aqui, o homem vive a dolorosa aventura dentro da legalidade e da chicana. <Corbin:1987)

Associados ao mundo do riso, os maridos atraídos tomam-se motivo da zombaria alheia e do escárnio público na sociedade desterrense do século XIX. A erotização da dor amorosa nunca é uma dor solitária. Pelo contrário, ela exige plateia e palco onde dor e representações desfilam essa vontade

de se torturar, essa crueldade reprimida do bicho-homem interiorizado, acuado dentro de si mesmo, aprisionado no (Nietzsche:1988) seu modelo e nas representações das sensibilidades dos sentimentos. O riso estampado na face do outro, o dis-que-não-diz das intrigas de alcova, o ar jocoso que circula na espreita, tudo cria e possibilita atmosfera para que o marido atraído, que reinterpreta esses instintos como culpa, (Nietzsche:1988) tome-se a própria dualidade entre as possibilidades de imagens e circule com desenvoltura diante do riso que se espalha sobre a superfície da sociedade desterrense.

A imagem e o uso que se fazia dela, estreitamente subordinada às necessidades de orientar e de certa forma punir publicamente aquele que se deixava apreender pelas relações de domínio, organizava a pedagogia que tinha por intuito moldar os comportamentos e impor gestos e posturas. Poder-se-ia dizer! que, as novas figuras, maridos atraídos, retratadas! socialmente de instável e débil, tornavam-se um incômodo para os códigos de comportamento da incipiente burguesia de Nossa Senhora do Desterro. Pois, durante o último quartel do século XIX, a vida privada passava a ser afetada e revelada ao mesmo tempo em que o seu espaço urbano passava por transformação urbanística.

Na seção de boatos do jornal "A Regeneração", em 19-02-1871, diante da enfermidade do Sr. Genuíno, alguém lhe sugere que, sem perda de tempo, procure o Dr. Bovino, que possui um meio fácil para lhe curar.

O Sr. Genuíno está atacado de uma moléstia conhecida pelo nome de corno Mania. Um sujeito a quem isto foi dito lembrou um meio fácil para obter-se cura infalível. E era ser consultado sem perda de tempo o Dr. Bovino que cura pelo sistema da Rêlhopathia.

Com o sugestivo título "O amante açoutado" o jornal "Diário Catarinense" fala dos infortúnios dos maridinhos.

Hoje, louvado Deus, está tudo uma miséria! As filhas arrebitam-se mesmo na presença dos pais! Às irmãs diante dos irmãos! E as mulheres nas bochechas dos maridos! E há maridinhos tão modernamente arranjadinhos, que fazem a vista grossa! Por isso o mundo vai como vai! Por isso Deus nos castiga.

Se há maridinhos tão modernamente arranjadinhos, não saberíamos dizer; mas, conta o historiador Oswaldo Cabral que quando as mulheres da Ilha de Santa Catarina se encontravam no tanque público, no bairro da Figueira próximo ao porto no lado mais pobre da cidade, as diferenças ficavam em atritos constante e, na medida em que a tensão acumulava percepções,

punha-se chifres em pais, maridos ou companheiros. Autênticos, reais ou imaginários - mas, em todo caso enfeite por todos recusado, na base do muque. (Cabral:1987)

E quando o barulho se generalizava, o corre corre e o diz-que-não-diz se espalhava entre um empurrão e outro e logo atrás gritaria e correria. Mulheres que apanhavam, mulheres que batiam, gesticulavam e gritavam. Acena encerrava-se:

Então chegavam os homens, os cabras machos, para entrar no barulho. Gente mais pacata, que chegara para assistir, ia arrumando a trouxa e dando o fora. Porque, no final de tudo, quase sempre o pau comia. Comia de rijo, comia grosso, valendo.... (Cabral:1987)

Com base neste conjunto de falas sobre as práticas de sociabilidade da população, e, em particular, as práticas afetivas masculinas em Nossa Senhora do Desterro, e no litoral, podemos acreditar nas narrativas que fizeram os viajantes estrangeiros sobre o comportamento amoroso dos homens da póvoa, da vila e

da cidade do Desterro? Onde as imagens reincidentes relatadas caracterizam, no olhar de quem observa, os modos de comportamento ciumento dos homens da Ilha de Santa Catarina? Que essas imagens relatadas seriam uma criação do imaginário destes viajantes?

Um outro questionamento é o que se refere aos deslocamentos afetivos de uma sociedade. Ao vivificar este convívio, os viajantes foram partícipes ativos dessa construção de sociabilidade da comunidade desterrense. Este conviver fica explícito quando, ao usufruírem dos usos e costumes da população, são tocados pela afetividade que exala da comunidade. Que instrumentos teríamos para testar a veracidade dos fatos narrados pelos viajantes ao descreverem os homens da Capital da Província de Santa Catarina e do litoral como ciumentos?

O homem "chifrudo" seria só fruto da imaginação dos viajantes? Pergunta que não conseguimos responder desde o início desta pesquisa e que permanece obscura. Pelas narrativas dos viajantes podemos observar que os homens da Ilha, também em determinados momentos, eram partícipes na construção dessas imagens. Nossa hipótese se justifica na medida em que todos os viajantes descreveram de forma sistemática um homem ciumento.

Em nenhum momento da pesquisa encontramos referência do contrário. Se de um lado, só temos falas masculinas construindo o homem ciumento, portanto, é a partir delas que contamos o que se passou em Desterro e no litoral, por outro lado, fica uma pequena dúvida diante dos papéis que eles encenaram. Em momento algum estamos a dizer que os homens desta região eram "cornos", apenas chamamos a atenção do leitor para o fato

de que sem exceção todos, absolutamente todos os viajantes, registraram um homem ciumento nesta região.

Por outro lado, estas imagens sobre os homens de Nossa Senhora do Desterro estigmatizados como maridos atraíçoados também surgem nas páginas dos jornais publicados na Ilha de Santa Catarina. Neste período a Ilha passava por lentas transformações urbanas e novos equipamentos de sociabilidade eram introduzidos para o uso da população, que trazia intrinsecamente os anseios de modernidade à incipiente burguesia desterrense.

A imprensa, em Nossa Senhora do Desterro, tornava-se, portanto, um meio para exercer a vigilância, correção e controle sobre fazeres pertinentes ao cotidiano da população e, de forma particular, nas práticas afetivas masculinas.

Das falas que emergem de campos de tensões que se diferenciam pelo fundamento do seu juízo ético, o que delas realmente se percebeu sobre o que ocorria na sociedade desterrense do século XIX, referente às práticas de afetividade masculina? Que verdades as narrativas dos viajantes estrangeiros e as crônicas, anúncio e advertência publicados nas páginas dos periódicos locais falavam?

Não é objetivo deste artigo ir em busca de uma verdade dos acontecimentos, e sim tentar compreender as práticas afetivas masculinas que possibilitaram a construção do homem "corno", na Ilha de Santa Catarina. Ao intervir nos campos de tensões, a burguesia desterrense em ascensão diagnosticava as malezas do urbano e na teia dessas malezas o jornal do "Comercio" no dia 2 de junho de 1880 publica na sua coluna de variedades.

Descobriu-se agora o modo de qualificar os maridos, segundo são ou não governados pelas mulheres. É o seguinte: Dá-se o nome de varão, quando ele manda e ela não. De varela quando manda ora ele, ora ela. E de varunca quando manda ela e ele nunca.

BIBLIOGRAFIA

- ANDREAS-SALOMÉ, Lou. **O Erotismo seguido de reflexões sobre o problema do amor**. Tradução António Daniel A. de Abreu. São Paulo, Ed. Princípio, 1991.
- BRITO, Paulo Miguel de. **Memória Política sobre a Capitania de Santa Catarina**, Florianópolis, Livraria Central, 1932.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **"Os açorianos"**. In: Anais do Primeiro Congresso de História de Santa Catarina, v. 2. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1950.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro**, vol. II, Florianópolis, Lunardelli, 1979.
- CORBIN, Alain. **"O Segredo do Indivíduo"**. In: Perrot, Michelle, j História da Vida Privada, 4: as Revolução Francesa à Primeira] Guerra(org.). Tradução Bernardo Joffily, São Paulo: Companhia] das Letras, 1991.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da Sedução**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DOM PERNETTY, Antoine. **"Historie d'un voyage aux Isles Malouines, fait en 1763-1764..."**. tradução De Cármen Lúcia Cruz, In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. Edição, Florianópolis, editorada UFSC/Assembleia Legislativa, 1984.
- DUPERREY, Louis Isidore. **"Voyage autor du monde..."**!:. Tradução Gilberto Gerlach e Martim Afonso Palma de Haro, In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. edição, Florianópolis,! Editora da UFSC/Assembléia Legislativa, 1984.

JEAN - Claude Bologue. **História do pudor**. Tradução de Telma Costa. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Lisboa, Portugal: Teorema, 1990.

LA PÉROUSE, Jean-François Galup de. "**Voyage de La Pérouse autor du Monde**", tradução Gilberto Gerlach, In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. edição, Florianópolis, Editora da UFSC/Assembléia Legislativa, 1984.

LANGSDORFF, G. H. Von. "**Bemerkungen auf einer Reise um die Welt in dean Jahren 1805 bis 1807**". Tradução De Dolores R. Simões de Almeida, In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. edição, Florianópolis, editora da UFSC/assembléia Legislativa, 1984.

LAWNER, Lynne. **As cortesãs do renascimento**. Tradução Mónica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LESSON, René Primevère. "**Vouyage autor du monde...**". Tradução De Gilberto Gerlach e Martim Afonso Palma de Haro. In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. edição, Florianópolis, editora da UFSC/Assembléia Legislativa, 1984.

NIETZCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução Paulo CesarSouza. Editorabrasiliense. 2^o. Ed., São Paulo, 1988.

PORTER, David, "**Giornale di una Crociera Fatta NelCOceano Pacífico...**", tradução Inácio Dell António. In: Berger, Paulo (Org.). Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 2^a. edição, Florianópolis, editora da UFSC/Assembléia Legislativa, 1984.

SAINT-HILAIRE, Auguste de, **Viagem a Curitiba e Santa Catarina**. Tradução Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte; Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STENDHAL. **Do Amor**. tradução de Wilson Lousada. Rio de Janeiro, Editora Tecnoprint S. A., 1. Ed., 1822.

VICENT-BUFFAULT, Anne. **História das Lágrimas: séculos XVIII-XIX**. Tradução de Luiz Marques Gambini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VINCENTE-BUFFAULT, Anne. **Da Amizade: Uma história do exercício da Amizade nos séculos XVIII e XIX**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, EdJB 1996.

PERIÓDICOS

Jornal, A Regeneração, 19-02-1871.

Jornal, Diário Catharinense, 10-05-1854.

Jornal, Diário Catharinense, 28-06-1854.

Jornal, O Argos, 14-11-1856.

Jornal, Periódico da Semana, 07-11-1864.

Jornal, Correio Catharinense, 13-07-1853.

Jornal, Correio Catharinense, 22-06-1853.

Jornal, O Despertador, 14-07-1874.

Jornal, do Comercio 02-06-1880

O Papel da Arte na Alfabetização

Aldair Ribeiro dos Santos,¹
Rubenita dos Santos Sindeaux,¹
Miriam Caldas de Assis e²
Rosângela Duarte³

RESUMO

Este artigo é o início de uma pesquisa que se originou das ideias sobre Educação e Arte, da prática e observação do ensino de Arte no cotidiano das escolas. Surgiu, também, do estudo dos problemas que caracterizam as mudanças no ensino da arte nos últimos 20 anos e que em sua maioria são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte. O presente projeto se propõe a refletir sobre o papel da Arte como instrumento pedagógico na Educação Infantil (EI) e suas contribuições para o processo de alfabetização em escolas dessa modalidade na rede pública municipal da cidade de Boa Vista. Mediante levantamento bibliográfico e aplicação de instrumentos de pesquisa, serão identificadas as formas de como a Arte é utilizada na prática pedagógica do professor da EI, as definições do seu papel e sua importância para a prática pedagógica, trazendo aos educadores referenciais teóricos que permitam a plena consciência do seu papel.

Palavras Chave: arte, alfabetização, prática pedagógica.

1 .Aldair Ribeiro dos Santos e Rubenita dos Santos Sindeaux são especialistas em Alfabetização pelo CEDUC-UFRR e professores da SECD-RR.

2. Miriam Caldas de Assise especialista em Alfabetização, pelo CEDUC-UFRR e professora da SEMEC de Boa Vista.

3. Rosângela Duarte é mestre em Educação pela Universidad Camilo Cienfuego de Cuba e professora do CEDUC-UFRR.

ABSTRACT

This article in the beginning of a research that had been originated in education and Art idea, through the experience and observation of art instruction in the school routine. It also rises from the study of problems that characterize changes in the art instruction in the last 20 years and it was majority written in PCN of art. The main proposal of this project is to think about the function of art as a training teacher instrument at nursery municipal school (EL) and its contribution for the alphabetization process in municipal schools in Boa Vista city. By means of preparing bibliography and application of investigation instruments, will be identified the forms like art has been used by the teacher nursery school in his daily research, defining his action and importance for the training teacher, proportionating to the teachers theoretical references allowing complete conscientiousness about their function.

Key Words: art, alphabetization, training teacher.

A ARTE NA ALFABETIZAÇÃO.

A reflexão sobre arte e alfabetização implica em estudarmos o saber artístico e estético da criança, em conhecermos as vivências artísticas do professor alfabetizador, em compreendermos as visões de arte que se tem na Educação Infantil. Implica, enfim, em refletirmos sobre o papel da arte na Educação Infantil (EI) e as suas contribuições para o processo de alfabetização.

Como a arte é usada na alfabetização? Quais as concepções de arte que norteiam a prática pedagógico-reflexiva do professor alfabetizador? Qual a contribuição da arte na

desenvolvimento da criança na faixa etária da EI? A arte é somente um recurso pedagógico para alfabetizar ou um conhecimento a ser adquirido? Essas e outras questões se sobressaem quando relacionamos arte e alfabetização na busca de refletirmos sobre o seu papel na prática do professor.

A forma como a arte deve ser trabalhada na alfabetização, utilizando-se de associações, fantasias e interpretações, determinará como a criança verá a arte quando adulta. A sua visão será comprometida com o seu passado vivido, com as suas experiências, enfim, com a sua época, lugar e referenciais. Terá, também, ampliada a sua sensibilidade humana, o seu apuro estético e o olhar crítico para com a arte e a realidade de sua época.

Há muitos equívocos no papel atribuído à Arte na Educação Infantil, a qual é vista como terapia, passatempo, meio de decoração ou somente como um recurso para reforçar a aprendizagem deixando as aulas mais "dinâmicas". Além disso, trata-se de um tema com poucos estudos realizados no município de Boa Vista.

Ademais, a arte sempre é considerada uma área de conhecimento dispensável pela escola, embora a norma legal, desde 1996, tenha colocado a arte como qualquer outra disciplina.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destaca a arte como um dos objetos para se aprender, ensinar e pesquisar, contido no capítulo que trata dos princípios e fins da Educação Nacional (Art. 3º parágrafo 2o): "*Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*" (grifo nosso). No capítulo sobre o direito à educação e do dever de educar (Art.

4o, parágrafo 5o), a criação artística deve ser um dever do Estado e um direito do cidadão, e será efetivada mediante a garantia de "acesso a níveis mais elevados do Ensino, da Pesquisa e **da criação artística**, segundo a capacidade de cada um" (grifo nosso). No capítulo que trata da Educação Básica (Art. 26, parágrafo 2o), a arte passou a ser componente curricular obrigatório e oferecida em todos os níveis: "**O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos**" (grifo nosso).

Percebe-se que a norma legal reveste a arte com especial relevância para a educação, atribuindo-lhe obrigatoriedade e importante papel pedagógico, embora a educação escolar e os sistemas de ensino não lhe dêem o devido lugar.

A arte é importante porque educa o sentimento e a emoção; aprofunda o que apenas aparenta, aprimora a capacidade perceptiva, capacita à compreensão da realidade, dinamiza a imaginação; enriquece a realidade e a descortina artisticamente e transforma; o ser humano e a sua forma de ver o mundo.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Muitos autores e, principalmente, o cotidiano escolar* apontam para a importância do ensino da arte para a criança. O fazer artístico é um fazer cultural, é um repasse de conhecimentos necessários para a geração subsequente operado pela escola. De acordo com LANGER, no decorrer da história humana, o significado da arte é o próprio aprendizado para a vida humana. É veículo e resultado expressivo da existência humana. A arte impulsiona a cultura e a cultura oferece

um mundo de significados para que se possa criar e compreender o mundo real.

"A cada período de florescimento das artes se segue um período de movimento cultural, que reformula o modo de sentir e expressar, o que, por sua vez, reformula os multimodos de se ver o mundo e o homem" (LANGER, 1981, p. 90).

Por conta disso, a influência da arte sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual. A arte educa o sentimento humano, tornando este mais sensível ao mundo e sensibilizado com o outro.

"A educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligência se entrega à emoção amorfa. Má arte é corrupção do sentimento. Este é um importante fator do irracionalismo que os líderes e os demagogos exploram" (LANGER, 1981, p. 90).

ARTE, CONHECIMENTO E CIÊNCIA.

A arte também é importante por ser um conhecimento a ser adquirido. Ela não tem *"importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc, mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos"*(BARBOSA, 1975, p. 113).

Como área de conhecimento, a arte desperta cada vez mais tendências nas *"investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano"* (PCN, Arte, p. 34). Três aspectos comuns contribuem para essa integração e complementaridade entre arte e ciência.

Em primeiro lugar, arte e ciência em geral têm o mesmo caráter de *iluminação súbita*, ou seja, solucionar problemas pode ser como criar um poema belo e simples, um problema pode ser resolvido plasticamente e uma fórmula pode ter uma beleza estética.

Tanto a arte como o conhecimento científico, técnico ou o filosófico têm em comum o seu *caráter criador*. Esse é o segundo aspecto que se destaca. O ato criador, em qualquer destas formas de conhecimento estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. Essa é uma das funções mais importantes da arte no mundo.

Pode-se afirmar como terceiro aspecto que, tanto arte como a ciência respondem à necessidade humana da busca pela significação da vida. A arte como a ciência, respondem a essa busca mediante a "*construção de objetos de conhecimentos que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura*" (PCBi, Arte, p. 32-35).

Por isso, os PCN afirmam ainda que a arte ordena e dá sentido à própria existência humana: "*A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à existência humana..*" (PCN, Arte: p. 19).

Sendo assim, arte e ciência, complementando-se, constroem a razão e a emoção do ser humano, promovendo-lhe uma educação integral.

A ARTE EA ESCOLA.

Na escola, a arte deveria ser reconhecida como uma importante ferramenta educativa. Uma ferramenta cujo objetivo não é formar pequenos alunos "artistas".

As Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro, como expressões artísticas, contribuem muito para a formação da criança: ajudam na aquisição da leitura e da escrita formais, colaboram para uma leitura mais real e profunda do mundo, para a construção de um cidadão mais crítico, fraterno, criativo, o qual será o protagonista da transformação de uma sociedade mais justa e humana.

As várias concepções de arte que se têm na sociedade e na escola seguem as tendências pedagógicas do momento e determinam como a arte será concebida e trabalhada na própria escola, pois *"o papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da arte fora da escola(...)"*(BARBOSA, 1975, p. 90).

Às vezes, a arte é vista como uma "terapia ocupacional", um modo de tratar as crianças, mantendo-as ocupadas e descontraídas. Um modo de "descansar" das matérias realmente sérias e mais importantes como Português e Matemática. Outras vezes, a arte é um mero passatempo. As crianças ficam ali brincando de pintar e rabiscar, enquanto esperam alguma coisa. Às vezes, a arte tem uma conotação apenas decorativa. Usam a arte para enfeitar a escola para a festa junina, para fazer belos cartazes para que as datas festivas possam ser comemoradas. E, por fim, a arte é vista apenas como um elemento de reforço para aprendizagem, um recurso técnico a mais, do qual o professor lança mão com o único fim de transmitir conceitos objetivos. Na maioria das escolas, ainda hoje, com muita frequência, as

práticas pedagógicas em artes são diretivas, com ênfase na repetição e reprodução de modelos dependendo exclusivamente da experiência do professor, "...concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas dominantes". (PCN, Artes, p. 25).

Essas práticas demonstram desconhecimento das funções da arte. A arte é tão importante como qualquer outro conhecimento, pois permite ao aluno estabelecer relações mais amplas quando estuda uma técnica, uma obra ou certo período histórico da arte. A arte solicita a visão subjetiva e utiliza todos os sentidos para compreender mais significativamente as questões sociais. *A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, mudar referências a cada momento, ser flexível, perceber que criar e conhecer são indissociáveis*" (PCN, Arte: 19-2D).

A arte, pela sua capacidade de expressar o interior da criança até em níveis inconscientes, vai tornar translúcido esse desenvolvimento infantil, daí a importância da arte para a tarefa da alfabetização e para a tarefa educativa como um todo. É possível realizarmos estudos com a intenção de investigar como ocorre o processo de inclusão escolar na 1ª série do Ensino Fundamental das Escolas Públicas.

A escolha das escolas deve se dar pelo fato de haver um número maior de alunos inclusos e por refletirmos sobre a prática pedagógica dos professores em um variado contexto social, por se localizarem em diferentes pólos, tanto do centro quanto da periferia da cidade.

Entendemos que a inclusão escolar é a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares de forma incondicional a todas as crianças, o que

implica mudanças no sistema educacional que vão desde a organização do espaço escolar até a definição de práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos. Dentro dessa perspectiva de inclusão, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

A importância de se discutir a prática pedagógica dos professores dessas escolas, ao se defrontarem com a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, suas ações, reações e anseios, se torna de fundamental importância para que os mesmos busquem se preparar para realmente participarem desse processo de inclusão.

O interesse em realizar essa discussão surgiu a partir do conhecimento da Lei Federal nº 7853, de 1989, que reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas. Diante dessa obrigatoriedade e tendo em vista nossas experiências e dificuldades com os alunos em geral, nos sentimos impulsionados a analisar a realidade que nos cerca. Conhecer o trabalho desses professores, suas reações frente à inclusão, como a escola se preparou ou tem se preparado, são questionamentos que buscamos responder por meio dessa pesquisa. Diante dessa realidade, poderemos então interagir dando nossa contribuição voltada para uma política de educação inclusiva, visando a uma mudança de atitude dos professores, alunos e da escola como um todo.

O EXEMPLO DO DESENHO INFANTIL.

A esse respeito, destaca-se o exemplo do desenho infantil. Vejamos como este contribui para o processo de alfabetização. Segundo Fontana:

[desenho] ...é visto como uma possibilidade de expressão, como incentivo à criatividade. Ou ainda como indicador do nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Tendo em vista a alfabetização, o desenho é também considerado uma forma agradável de trabalhar a coordenação motora das crianças, sua capacidade de atenção e concentração, seus conhecimentos sobre cores, formas etc. (FONTANA, 1997, p. 144)

Na verdade, no que se refere ao processo de aquisição da escrita, tudo começa com o desenho. Os rabiscos infantis primeiramente parecem mais gestos que imprimem marcas do que propriamente desenhos.

Segundo Vygotsky, a criança começa a perceber que seus rabiscos podem significar alguma coisa, pelo fato dela começar a nomear os desenhos. Enquanto desenha, a criança utiliza a fala para dar significados e direcionar sua produção. Por isso, afirma ainda que *"o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal."*(VYGOTSKY, 1984, p.127 apud! FONTANA, 1997, p.147)

A criança, quando desenha, não está preocupada em desenhar aquilo que vê, e sim aquilo que conhece sobre os objetos. Por isso, no início, elas possuem um elevado grau de generalização das coisas, pois seus desenhos são uma espécie de conceito verbal: elas somente reproduzem no desenho as características mais identificadoras dos objetos.

Para Vygotsky, a possibilidade criadora do ser humano, aqui expressada no desenho, está em sua faculdade de combinar o antigo com o novo a partir de elementos da sua própria experiência. Toda obra criadora parte sempre de níveis já alcançados anteriormente, e nenhuma descoberta ou obra original aparece antes que estejam socialmente criadas as condições naturais e psicológicas para o seu surgimento (VYGOTSKY apud FONTANA, 1997, p. 158).

Com o passar do tempo, a criança vai tentando desenhar aquilo que realmente vê, o que é real. No entanto essa fase coincide com a fase em que o desenho já começa a desaparecer das tarefas escolares. A partir daí será necessário o uso das técnicas.

Como escrita e desenho têm o mesmo caráter simbólico em sua essência, a vinculação entre ambos é inevitável, sendo a escrita o desenrolar natural do desenho e o desenho sendo o "treinador" cognitivo da escrita. Sobre isso, se manifesta Fontana:

...o caráter simbólico do desenho também vai se substituindo com base na linguagem. O simbolismo é dimensão fundamental do desenho e se vincula mais estreitamente à elaboração da escrita e ao desenvolvimento da conceituação. A escrita, sendo também essencialmente uma atividade simbólica, apresenta uma estreita ligação com outras formas de simbolização, como o desenho e a brincadeira.

A relação de continuidade que há na pré-escola entre o desenho e a escrita, na escola fundamental transforma-se em substituição do desenho pela escrita. (FONTANA, 1997:162).

Gradualmente, após cumprir seu papel, o desenho vai ocupando uma nova função e é substituído pela escrita, a leitura e o cálculo, para os quais preparou a base cognitiva da criança.

Isso se refere somente ao papel do desenho, uma das múltiplas artes visuais, utilizado como exemplificador. De igual modo, a música, a dança e o teatro, contribuem para o processo de alfabetização da criança e para o seu desenvolvimento integral como ser humano, para que este seja não apenas sujeito integrado ao mundo, mas sujeito transformador do mundo.

Por fim, este tema deve ser apresentado às escolas da rede Pública de Ensino, para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica do professor, no ensino da Arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei No 9.394/96)** / apresentação Carlos Alberto Jamil Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LANGER, Susanne K. **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**, São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte**. Ministério da Educação.

Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria. 2001 (vol. 6).

FONTANA, Roseli. O **desenho** infantil. In: ROSELI, Fontana. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

O Papel dos Mediadores na Discussão Sobre o Avanço da Fronteira Agrícola da Soja na Comunidade de Corta-Corda, Santarém, Pará

Ruth Helena Cristo Almeida¹
Andrey Faro de Lima

RESUMO

O presente estudo identifica os atores sociais envolvidos na expansão da fronteira agrícola da soja, bem como analisa o papel dos mediadores na discussão desse processo tanto a nível local como nacional. A partir do trabalho de campo e de análise da literatura pertinente, realizamos observação direta, fotografias e a aplicação de formulário com camponeses e atores sociais identificados e considerados como atores-chave. Esses recursos nos permitiram verificar que ocorrem mudanças significativas no modo de vida dos camponeses e a saída visualizada para a situação é a formação de arenas de discussão com a mediação de atores da sociedade civil, locais e nacionais, que debatem, apontam saídas e buscam consensos para os conflitos decorrentes da expansão da fronteira agrícola da soja no âmbito da chamada esfera pública.

Palavras-Chave: Brasil, Amazônia, Conflito social, Camponeses, Esfera Pública, Fronteira Agrícola, Soja.

1. Ruth Helena Cristo Almeida é Mestre em Sociologia pela UFPA e Andrey Faro de Lima é Especialista em Patrimônio IPHAN / UNESCO e Mestrando de Ciências Sociais pela UFPA.

INTRODUÇÃO

A Amazónia, sobretudo, a partir do final da década de 80, com o assassinato do seringueiro Chico Mendes, passou a ser alvo da atenção tanto nacional como internacional (HOMMA, 2000). Desde então, é ressaltada a necessidade de proteção da nossa exuberante biodiversidade e de controle dos conflitos agrários que, na maioria das vezes, apresentam-se de forma violenta.

É nesse contexto, que grandes empresas vêm investindo em projetos que visam minimizar impactos decorrentes de suas ações. Estando a comunidade do Corta-Corda inserida num contexto complexo como este, principalmente após a abertura da fronteira agrícola da soja no oeste do Pará, passamos a nos questionar sobre o seguinte ponto: quais os conflitos sociais decorrentes desta fronteira agrícola em tal comunidade? A escolha pela comunidade Corta-Corda se deu basicamente por dois motivos: era a comunidade mais próxima de Santarém (melhor acesso e logística) e visivelmente, naquele momento, apresentava-se como a área onde ocorriam, com maior velocidade, as transformações, com a entrada de "novos" atores sociais e a compra de terras.²

Vale ressaltar que este estudo não tratará da expansão da soja propriamente dita, ou dos impactos ambientais relacionados a esta. O que interessará investigar é o fato de como a expansão de uma cultura, principalmente do caráter da soja, que está inserida numa macro-economia, traz consigo mudanças estruturais e conflitos sociais.

2. Parte deste artigo foi extraída da dissertação de mestrado intitulada "Zona I de Conflitos: o Agronegócio da Soja e a formação da Esfera Pública em Corta-Corda, Santarém, Pará", Ruth Helena Cristo Almeida.

A escolha dos atores sociais locais e mediadores entrevistados (camponeses, representantes de ONGs locais, radialistas, presidente de sindicato, médios proprietários) se deu através de alguns critérios, como: presença e tempo na área, influência, importância dada pela comunidade, atuação na esfera pública e tamanho da propriedade. Consegui fazer cerca de dez entrevistas totalizando aproximadamente cinco horas de conversa gravada. Parte desta, foi transcrita e utilizada no trabalho.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA EM ESTUDO: COMUNIDADE DO CORTA-CORDA

Santarém: rota de exportação e fronteira agrícola da soja

A comunidade do Corta-Corda localiza-se no município de Santarém, que possui uma área de 26.058 km², ao norte do Brasil e a oeste do Estado do Pará. A cidade de Santarém é banhada por dois grandes rios, o Amazonas e o Tapajós.

A população do município é de aproximadamente 300 mil habitantes. A economia, tradicionalmente, volta-se para a agricultura, pesca, pecuária, comércio, extrativismo e turismo. Basicamente, sempre foi uma produção direcionada à subsistência. Após a abertura da fronteira agrícola da cultura da soja, houve um grande impulso na produção de grãos como o arroz, o milho e a soja.

Essa transformação já vem ocorrendo desde meados da década de 90 (com a construção do Porto da Cargill) em Santarém e, a partir de 1999, foi colocado no Plano Plurianual (PPA) 2000-2003 Avante Pará: agronegócio o Pará investe nisso! como área apropriada para a expansão desta cultura, devido a condições favoráveis (solo e clima) à sua

implementação. Essas ações foram traçadas pelo governo do Pará através do programa Pão Nosso com o apoio de grupos e interesses da iniciativa privada.

A chegada da soja à Amazônia deflagra, de imediato, uma disputa entre empresários e governantes de um lado e grupos ambientalistas e povos nativos de outro. A atração dessa cultura se faz ainda maior nessa área devido principalmente:

- Aos baixos preços da terra;
- Aos incentivos financeiros oficiais através de investimentos do Banco da Amazônia S/A (BASA) para a compra de máquinas, insumos agrícolas e construção de silos e armazéns;
- Às condições favoráveis de mercado, que fizeram com que a produção de soja penetrasse rapidamente nas regiões;
- Ao estabelecimento de uma rede de pesquisa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA) da soja envolvendo o poder público federal e estadual e grupos privados;
- A construção de projetos de implantação de infra-estruturas como a ampliação do porto da cidade, a construção de um terminal graneleiro para exportação de grãos e a pavimentação da Santarém-Cuiabá com o objetivo de melhorias nos sistemas viários, portuários e de comunicações, facilitando e agilizando o transporte e as exportações, através da Cargill³ em Santarém (Relatório MPEG, 2004).

3. A obra foi questionada e posteriormente embargada pelo Ministério Público Federal por não ter Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto ao Meio Ambiente.

As transformações no município e demais áreas do oeste paraense são explícitas. Áreas antes destinadas à agricultura familiar de subsistência dão margem agora a um novo sistema de cultivo de arroz, soja, milho ou trigo num processo moderno, altamente mecanizado, fazendo contraste à realidade local. Não é à toa que foi anunciado um crescimento de 150% da safra de arroz⁴ em Santarém com rumo certo: mercado internacional. No entanto, os agricultores locais ainda empregam métodos tradicionais de cultivo, com baixo rendimento, direcionado na sua maioria, para a subsistência.

A questão da soja nos remete a uma dupla face de um mesmo processo. Há o que Homma (2000) chama de um conjunto de riscos e oportunidades conflitantes entre si e que não tem mais controle do governo, agem per se.

Os resultados, porém, já são visíveis. Entre eles:

- A Evolução do desmatamento, pois a soja no Pará não está ocupando apenas áreas já desmatadas anunciadas pelo governo paraense, Concentração de terra através de compra ou grilagem, resultando em conflitos agrários;
- Efeitos hidrológicos de culturas irrigadas;
- Alto grau de utilização de insumos químicos causando prejuízos a pequenos produtores e a populações residentes em suas imediações com a aspersão desses agrotóxicos;
- Poluição das águas e ar, entre outros, são desconsiderados pelo agronegócio, governos e a maior parte da mídia, ou no máximo debitados à conta dos custos

4. Área plantada cresce 150% no oeste do Pará, 19/07/2003, www.pa.gov.br. Em Santarém há uma dobradinha arroz / soja. Depois de plantar arroz os agricultores estão plantando soja. Por isso, justifica-se a grande quantidade de arroz.

naturais que a população tem que pagar para o país progredir;

- Deslocamento de camponeses para a sede do município, em decorrência da compra ou invasão de suas terras e a esperança de que na cidade seus problemas estarão resolvidos.

Assim, diante de tal processo político, social e econômico como uma comunidade camponesa, localizada em Santarém, impactada por tais intervenções, reage a essas transformações em sua realidade? Para isso, precisaremos caracterizar a comunidade nos seus aspectos socioambientais.

COMUNIDADE DO CORTA-CORDA: CENÁRIO DE UM CONFLITO LATENTE

Tem uns "gaúchos" querendo comprar terra, mas se a gente vende a terra e vai pra cidade e gasta todo o dinheiro, como a gente fica? Agente tá cabreiro com os "gaúchos". (Camponês, 58 anos, morador há 20 anos no Corta-Corda)

Atores sociais envolvidos: os "antigos" e os "novos"

Com o objetivo de analisar os aspectos sociais da área, fazia-se necessário identificar os chamados stakeholders, isto é, atores-chave ou grupos que podem ser de qualquer tamanho, classes ou níveis sociais, que atuam em instituições/organizações e que afetam ou são afetados pelas políticas, decisões e ações políticas e/ou econômicas. Destacam-se então, os atores-chave apontados pelos camponeses: 1) Presidente da comunidade; 2) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); 3) Professora; 4) Centro de Apoio aos Pequenos Projetos de Ação Comunitária (CEAPAC); 5) Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR); 6) Grande agricultor (Gaúchos); 7) Pequenos madeireiros; 8) |

Pequeno pecuarista; 9) Extrativista; 10) Pastor da igreja; 11) Agente de Saúde; 12) Médio pecuarista; 13) Prefeitura; 14) Vereador; 15) Pesquisadores e 16) Presidente regional do STR.

Dentre esses atores identificados, fizemos uma separação entre "antigos" e "novos". Os "antigos" são os camponeses, que possuem toda uma característica e modo de vida específico. Os "novos" atores sociais são os chamados "gaúchos", que chegaram na área há pouco tempo, porém, já conseguem impor uma outra realidade. Alguns desses atores-chave identificados já se confrontaram, inclusive, de forma violenta. Destarte, salienta-se de antemão, que não é somente a soja a geradora de conflitos na área. Estes conflitos, inerentes à realidade social, sempre estiveram presentes nas tramas e jogos de interesses dos diferentes atores. O que nesse momento é um conflito decorrente da expansão da fronteira agrícola da soja e, é neste, haverá maior destaque.

Conflito social no Corta-Corda: entre a latência e a violência

Na comunidade em estudo, com a abertura da fronteira agrícola da soja, foi possível identificar conflitos sociais que se encontram de forma latente (tácita), ou seja, conflitos que não se manifestaram de forma violenta ou ainda não emergiram. Para autores como Simmel (1983), Rubin et ai (1986), Coser (1956) e Barbanti Jr. (2003), como já foi dito, o conflito social é algo inerente à própria sociedade, porém, assume diferentes dimensões de acordo com especificidades históricas, estruturais, políticas e económicas. Quando se trata da região Amazônica, por exemplo, que tem problemas estruturais graves e antigos, como a questão da desigual apropriação fundiária, que a todo o momento é acirrada, teremos conflitos sociais que podem até ser administrados ou escamoteados, mas não resolvidos.

Para autores como Martins (1991) e Barp (1997), os conflitos que se configuram no meio rural se mostram cada vez mais complexos. As disputas pela terra não ocorrem exclusivamente, por dicotomias, como: grandes empresas versus posseiros pobres; fazendeiros tradicionais versus camponeses. Sendo assim, não podem ser encaradas como relações duais. Além disso, nem sempre esses conflitos ocorrem unicamente por interesses económicos, mas, também, por fatores simbólicos. Isso revela o emaranhado do meio rural, onde sua análise deve ser feita observando os vários ângulos da vida social, pois os conflitos não partem somente de uma relação dual e simplificada, mas envolvem vários grupos sociais ao mesmo tempo.

A temática sobre violência não é nova. É analisada por diversos autores⁵, que enfatizam tanto a problemática na área rural como na área urbana, sendo, nesta perspectiva, identificada como a forma mais extrema do conflito.

Mas porque se caracteriza a comunidade do Corta-Corda como um cenário de conflitos sociais latentes? Que características esses conflitos assumem, permitindo afirmar que estão subentendidos, implícitos?

O ponto de partida para desvendar essa realidade, foi a construção do conceito de conflito. Foi consultado o dicionário do Pensamento Social do Séc. XX (1996), no verbete onde Lewis Coser nos coloca várias definições de conflito. Entre elas, destaca-se a seguinte:

5. Martins, José de Souza (1991, 1997), Tavares dos Santos, Vicente (1990), Barp, Wilson (1997), Barreira, César (1998).

[...] contenda a respeito de valores, ou por reivindicações de status, poder e recursos escassos, na qual os objetivos das partes conflitantes são não apenas obter os valores desejados, mas também neutralizar seus rivais, causar-lhes dano ou eliminá-los, o conflito pode ocorrer entre indivíduos ou entre coletividades. Esses conflitos intergrupos, bem como os intragrupos, são aspectos perenes da vida social. **São componentes essenciais da interação social em qualquer sociedade**. Os conflitos não são sempre, de forma alguma, "fatores negativos" a minar a vida coletiva. Em geral contribuem para a manutenção e o crescimento de grupos e coletividades, bem como para reforçar relações interpessoais (COSER, 1996, pp.120-121, grifos da autora).

Neste primeiro contato com o conceito, destacam-se alguns elementos essenciais "convergentes" e "divergentes" e que fazem parte e formam a chamada esfera pública.

FORMAÇÃO DE ESFERA PÚBLICA: UTOPIA OU REALIDADE?

Em meio a conflitos sociais uma inquietação se destaca: será possível, numa área de fronteira e, em meio a conflitos sociais, a formação de uma chamada esfera pública? Uma esfera onde os atores sociais debatem e discutem sobre sua situação, sobre sua sobrevivência? A partir desta inquietação analisou-se a ocorrência ou não da formação de uma arena de discussão no novo cenário permeado de conflitos.

Mas porque essa inquietação? No período de abertura política, com o fim do regime militar, Castro destaca que os movimentos sociais "manifestaram uma certa convergência no sentido de uma democratização dos processos de decisão, reivindicando uma participação na elaboração das políticas públicas, particularmente em nível local". (CASTRO, 2001b, p.

24). Era a busca por reconhecimento, mas principalmente por interferência, na elaboração e aprovação das políticas públicas.

Essa convergência retratava a busca de um poder político reprimido que não estava dentro do governo e nem dentro da empresa privada. Era uma força, que segundo Loureiro (1997), não se concentrava nos limites do Estado e que muitas vezes ia à procura de encontro a este. E esse poder político, para a autora, era resultado de pressões que possuíam objetivos dos mais diversos: a busca por democratização dos serviços estatais fundamentais a todos e, não apenas a grupos privilegiados, além da luta pela conquista de espaços para o enfrentamento de situações conflituosas, nas quais os grupos sociais eram atingidos. Os resultados esperados dessas pressões eram transformações sociais e políticas que realizassem e contemplassem os objetivos e demandas dos grupos.

Esse novo cenário, diga-se, mais democrático, gerou e gera "novas formas" de participação que buscam, essencialmente, a solução de alguma dificuldade. Esta participação pode no entanto, como destaca Moraes (2004), suscitar alguns problemas. No momento em que ocorre abertura e atribuições políticas de interferências dos diversos atores sociais significa, por parte do Estado, um "reconhecimento" e, com isso, "permissão" para a sociedade "ingressar, opinar e votar em fóruns decisórios de políticas públicas" (MORAES, 2004, p. 34.). Resultando com isso, numa questão de legitimidade dessas inclusões e de seus pesos relativos nos processos políticos. Mas quem irá decidir sobre essas ações? O Estado ou os próprios atores que reivindicam esse poder?

Assim, será discutido a formação da esfera pública como resposta a problemas de exclusão e desigualdades sociais, bem como, a necessidade do que Dagnino (2002) chama de

"radicalização da própria noção de democracia, mas também a necessidade de aprofundar o controle do estado por parte da sociedade" (DAGNINO, 2002, p. 45). E, será esse campo de atuação e conflitos que detalharemos a seguir.

Esfera Pública: Campo de Conflitos Sociais

Ao se falar em esfera pública, chama-se a atenção para um debate tanto internacional como nacional sobre sua existência, suas características e atores sociais envolvidos. Esse debate, muitas vezes, direciona-se para lados totalmente opostos e ambíguos, como foi no Brasil que, segundo Costa (2002), sempre foi tratado a partir da sua inexistência.

A ideia em voga sobre esse tema, e que sempre sobressaiu, diz respeito à esfera pública "como um mercado de opiniões" (COSTA, 2002, p. 34). Além disso, costuma ser encarado como um jogo de interesses particulares, que estão longe de representar discussões de origem do conjunto da sociedade, e ainda, como um espaço de "encenação" onde os atores são considerados como mera "plateia". Foi assim, segundo o autor, que os movimentos sociais, não satisfeitos em fazer parte dessa "plateia", perceberam que os temas que lhes interessavam não estavam tendo o tratamento adequado no âmbito público, no âmbito da chamada esfera pública, onde organizações ou grupos⁶, expõem e discutem seus interesses.

6. Apesar de Habermas nos colocar o debate da esfera pública o conceito foi criado pelos gregos onde Vernant (1986) já nos apresenta uma construção da chamada esfera pública onde "o recurso a uma imagem especial para exprimir a consciência que um grupo humano toma de si mesmo, o sentido de sua existência como unidade política, não tem simples valor de comparação. Reflete o advento de um espaço social inteiramente novo. As construções urbanas não são mais, com efeito, agrupadas como antes em torno de um palácio real, cercado de fortificações. A cidade está agora centralizada na Agora, espaço comum, sede da *Hestia Koiné*, espaço público em que são debatidos os problemas de interesse geral". (VERNANT, 1986, p. 32-33)

Mas afinal, o que se está considerando como esfera pública? Neste artigo, esta arena de discussão será definida como um espaço de disputas por poderes, sejam poderes materiais, sejam poderes simbólicos, realizando uma espécie de intercâmbio entre os diferentes campos da vida social. Este intercâmbio, como afirma Costa (2002), é uma espécie de agir comunicativo que pode ser realizado por diversas maneiras: por meio de violência, pacificamente, diretamente ou ainda, de forma mediada.

Na análise de Habermas (1990a), este autor nos apresenta o espaço público como uma arena indispensável de discussão democrática entre a sociedade civil e o Estado. Surgindo primeiramente, como uma "esfera de pessoas privadas reunidas em um público", esta esfera caracterizava-se por ser burguesa. Seria apenas durante o século XVIII que a esfera pública assumiria funções políticas e status normativo "de um órgão de automediação da sociedade burguesa":

A esfera pública burguesa surgiu historicamente no contexto de uma sociedade separada do estado: o "social" podia constituir-se numa esfera própria à medida que a reprodução da vida assumia, por um lado, formas privadas, mas por outro, como setor privado em seu conjunto, passou a ter relevância pública. (HABERMAS, 1990a, p. 152)

Será a partir do advento e evolução da imprensa que esse espaço dará lugar a uma busca de legitimidade, não de indivíduos, mas de uma coletividade que discute suas problemáticas num processo comunicativo de **formação de opinião**. A partir de então, será nesse espaço que processará uma intermediação entre o Estado e os interesses e necessidades da sociedade, chamada de necessidades do mundo da vida. Assim, assuntos até então considerados privados ou de circulação limitada, poderão ser divulgados em jornais e

revistas com número de tiragens consideráveis para que favoreçam uma discussão maior entre as pessoas e não mais somente entre os letrados. O espaço público seria então, uma arena de discurso onde a interação entre cidadãos conscientes, solidários e participativos, acontece.

E, será justamente nesse processo vivido no interior da esfera pública que haverá a interlocução e comunicação entre o mundo da vida e o sistema político, resultando num alcance e sensibilização das tomadas de decisões políticas demandadas das necessidades do mundo da vida. Porém, na mesma esfera pública, onde há o recebimento das demandas, há a utilização dos meios de comunicação, seja para a manutenção da lealdade política, seja para a interferência nas formas de consumo.

Habermas (1990b), entretanto, confere centralidade ao papel do Direito como elemento essencial da vida democrática buscando consenso e diálogo entre os subsistemas do mundo da vida e pressupondo condições institucionais para tal. Na visão habermasiana, a esfera pública é o local de disputa e de conflito que, no mundo contemporâneo, corresponde ao conflito entre o Estado e o mercado.

Habermas (1990b) considera a sociedade enquanto esfera simultaneamente pública e política e esta, enquanto deliberação, pressupõe um patamar mínimo de convergência. Para isso, a comunicação, assim como a proposição de acordos, apresenta-se como possível apenas, na medida em que o "outro" mostra-se, de alguma forma, como um "igual". O consenso, para ser legítimo precisa ser o resultado de um processo no qual todos os participantes da interação tenham condições de expressarem seus pontos de vista, de forma não coagida e sustentarem perante os outros, com base nos atributos da razão.

Papel dos Mediadores na Formação da Esfera Pública: atores locais e nacionais na discussão do avanço da fronteira agrícola da soja.

Nesta seção, discutir-se-á as ações das Organizações Não Governamentais (ONGs) locais e nacionais, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Rádio Rural que debatem sobre as mudanças e conflitos decorrentes da expansão da fronteira agrícola da soja e ainda propõem ações bem concretas.

Essa temática, da fronteira agrícola da soja, vem sendo incorporada na agenda desses atores e na agenda do poder público há algum tempo. Pode-se dizer que ocorre uma pluralização do Estado e uma publicização da sociedade através de fóruns de debates locais e nacionais.

Na comunidade do Corta-Corda, os assuntos do mundo da vida ainda costumam ser tratados no âmbito da própria comunidade. Existe ainda uma privatização de determinados assuntos nesses espaços, como destaca Hebéttte, onde "a força dos colonos, no enfrentamento de seus problemas, reduzia-se ao espaço privado da família e da rede de parentesco, dos laços de conterraneidade, das relações pessoais e coletivas de vizinhanças" (HEBÉTTE, 2002, p. 45).

E, será neste contexto, que os mesmos poderão contar com a intervenção e participação de atores sociais, que podem ser considerados fundamentais na formação da chamada esfera pública: os mediadores. Mas quem seriam os mediadores? Estes, segundo Buclet (2002), são grupos que atuam em benefício público e que se colocam em nome da sociedade civil fazendo a mediação, a interlocução entre grupos sociais menos favorecidos e o poder público, ou ainda entre o meio ambiente e a sociedade.

Assim, buscando identificar quais seriam esses mediadores, elaboramos, através das entrevistas com os camponeses, o quadro 1 que dividiu os atores sociais em dois grupos de atuação: os grupos que atuam dentro e diretamente na comunidade (on-site) e os que atuam fora da comunidade (off-site):

Nível institucional	"Stakeholders"
Local ("off-site")	Prefeitura municipal; Pesquisadores; Organizações Não Governamentais (ONG's); Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Instituições de pesquisa.
Local ("on-site")	Comunidades locais; Pequeno extrator; Comerciantes; pequeno Pecuarista; médio pecuarista, Médias e grandes Madeiras; Agente de saúde, igreja, professor, delegado sindical, presidente da comunidade, camponeses; Agricultores de média; Gaúchos (Sojeiros).

Quadro 1

Grupos de interesses identificados em Corta-Corda/Santarém

Fonte: Entrevistas

Dentre esses atores, destacamos três, que foram citados como aqueles que estão diretamente envolvidos na intermediação entre comunidade e poder público, a saber: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém (STR), Centro de Apoio aos Pequenos Projetos de Ação Comunitária (CEAPAC) e Rádio Rural. Uma característica dessas organizações é que todas são externas à comunidade do Corta-Corda, e com exceção do STR, que possui a figura do delegado sindical atuando diretamente na comunidade, as outras não atuam diretamente.

A escolha desses atores partiu da entrevista, onde foi perguntando sobre a quem os camponeses estavam recorrendo

para buscarem informações e esclarecimentos sobre as mudanças que estavam ocorrendo na área. Os três foram considerados referências e "ponte" (palavras de um camponês) deles com o poder público e/ou outros grupos de interesse. Desta forma, os três destacam-se no debate sobre a expansão da fronteira agrícola da soja e principalmente sobre a questão fundiária.

Debate local: caracterização e sua importância na formação da esfera pública

Centro de Apoio aos Pequenos Projetos de Ação Comunitária (CEAPAC)

O CEAPAC é uma "entidade não governamental da sociedade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, de assessoria à organização e desenvolvimento comunitário de formação técnico/profissional de caráter educativo, apartidária e areligiosa."⁷

Possui uma estrutura de funcionamento contendo objetivos gerais e específicos, áreas de atuação, metodologia de trabalho e critérios para participação em projetos financiados pela ONG. Foi fundada em 1983, a partir da pastoral da igreja como projeto de aquisição de um barco comunitário para reduzir a dependência de algumas comunidades dos atravessadores comerciais e, somente em 1990 adquiriu personalidade jurídica. Seus fundadores já faziam parte de outros movimentos sociais e foram basicamente: padre Edilberto Sena, Conceição Castro, professora Eloi Sena, Everaldo Portela e o padre João Moz.

7. Informação retirada de seu folder e em entrevista com o técnico da ONG.

Sua metodologia tem como prioridade a capacitação dos produtores familiares e, sua ação é baseada no saber científico acumulado, na experiência adquirida pelos participantes e na sua realidade. O conhecimento, então, é construído a partir da prática dos envolvidos, numa troca de saberes entre produtores e assessores e que levam em consideração os seguintes princípios:

1. Todo o processo de assessoria parte da iniciativa do grupo interessado a partir de uma necessidade interna manifestada na comunidade;
2. O trabalho é desenvolvido em parceria com o grupo; as despesas relativas ao trabalho são divididas entre as partes envolvidas;
3. A partir da relação estabelecida o CEAPAC passa a fazer assessorias periódicas respondendo as demandas apresentadas e identificadas com o grupo que já tenha condições de caminhar sozinho e resolver seus problemas;
4. A assessoria desenvolvida possui três eixos metodológicos: a assessoria in loco; os cursos e treinamentos de formação e, os encontros de coordenação para troca de experiência, avaliação e planejamento;
5. A assessoria acontece considerando de prazos estabelecidos junto com cada grupo, visando a autodeterminação deles, sem a assessoria do CEAPAC.

Atualmente a ONG está sendo financiada por dois projetos. Um, do Ministério do Meio Ambiente para trabalhar a questão de experimentos agroecológicos e sistemas agroflorestais. E o outro, é um projeto de uma organização holandesa que é quem mantém a estrutura do CEAPAC, que paga os funcionários, que garante os custos administrativos e as viagens. Porém, esta organização não deixa de enfrentar algumas dificuldades,

principalmente de cunho financeiro, o que não difere de outras instituições.

Mas o que significa ser uma ONG? Qual o seu papel na formação da esfera pública? Para responder a essas questões, faz-se necessário delimitar o conceito de ONG que será usado neste trabalho, sua tipologia e finalidade.

Segundo Rezende (2004), o termo Organização Não Governamental foi usada pela primeira vez na Organização das Nações Unidas (ONU) para denominar grupos supranacionais e internacionais que não foram estabelecidas através de acordos governamentais.

No Brasil, as ONGs estavam relacionadas principalmente ai grupos que objetivavam auxiliar

movimentos sociais e organizações populares de base comunitária, com objetivos de promoção da cidadania em geral; defesa e proteção de direitos; luta pela democracia política e social; proteção e segmentos sociais excluídos e marginalizados; fortalecimento da sociedade civil, com ênfase nos trabalhos de educação popular, elaboração e monitoramento de políticas públicas, com forte atuação junto ao Estado, à sociedade e à imprensa. Enfim, são aquelas instituídas com o objetivo de contribuir para a construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável". (REZENDE, 2004, p. 25.)

No Brasil, no período da ditadura militar, foi quando surgiram as primeiras ONGs⁸ que tinham como objetivo principal a redemocratização, a defesa dos direitos humanos e sociais de

8. Nessa época a maioria das ONGs eram entidades com princípios cristãos l marxistas, militantes e profissionais que segundo Aquino (2003) vinham se l formando desde os anos 70.

minorias, o meio ambiente e ganharam visibilidade ao longo da década de 90 na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - UNCED/CNUAD - Brasil - Rio 92, a ECO 92. Porém, nos últimos anos ocorreu a multiplicação e diversificação das ONGS no mundo e no Brasil.

Nos últimos anos, caracterizados por mudanças no contexto nacional, as ONGs, inseridas na sociedade civil, também mudaram. Se antes as mesmas, pelo menos no Brasil, lutavam por maior abertura e participação política, passaram a ser formuladoras de políticas públicas e mais, passaram também a ser prestadoras de serviços públicos realizando muitas vezes demandas, consideradas até então, exclusivas e obrigatórias do Estado. O papel das ONGs passou, do que Dagnino (2002) chama, de um espaço de relação cujo objetivo principal é a "articulação de seus vários setores para exercer pressão e monitoramento sobre a atuação do estado" para um papel muito mais propositivo.

Porém, quem acredita que essas transformações foram ou são pacíficas, engana-se. Segundo Dagnino (2002) apesar da

abertura de canais de interlocução da sociedade civil com o estado foi acompanhado por um processo de ajuste estrutural que previa transferir **responsabilidade do estado para a sociedade** e inserir as ONGs no projeto de colaboração em políticas compensatórias. Ora, apesar do Estado "autorizar" a "intromissão" das ONGs através de arenas de discussões, nos assuntos antes restritos ao âmbito estatal e a busca por uma aproximação a setores da sociedade considerados qualificados e eficientes. As ONGs passaram a ser vistas como mais ágeis e eficazes. (DAGNINO, 2002, p. 36-grifo da autora)

Essas mudanças, muitas vezes, acabam tirando-lhes o caráter de contestador, passando a assumir um aspecto mais técnico e assumindo ações estatais, inclusive, financiadas pelo

próprio Estado. Isso fez com que, segundo Dagnino (2002), as organizações da sociedade civil passassem a ser cobradas, e se cobrarem a ter que possuir maior qualificação técnica e burocrática para serem capazes de realmente interferirem na formulação de políticas públicas.

No contexto da esfera pública, estes, podem ser considerados como um importante ator e mediador, especialmente na Amazônia, apoiando modelos de desenvolvimento que consideram altamente prioritária à proteção dos recursos, incluindo o fortalecimento dos meios de vida das populações locais. Tanto as ONGs nacionais como internacionais, foram de suma importância para impulsionar a visão de uma opção de desenvolvimento mais sustentável na Amazônia. Neste sentido, "o setor não-governamental tem; entrado com frequência em conflito direto tanto com o setor empresarial quanto com as estratégias oficiais, consideradas como incentivadores de destruição de florestas a altos custos! sociais, como a violência rural" (Relatório IAG, 2000, p.20).

O risco nessas relações, segundo Dagnino (2002), é de que a ONG pode se transformar numa organização "mais técnica e menos política", perdendo assim o seu caráter inicial que sempre foi de pressão. É um perigo a tentativa dos governos transformarem esse canal que deveria ser de "voz" da sociedade civil, em órgãos com novas responsabilidades, assumindo inclusive, políticas sociais.

No Corta-Corda, para que as reivindicações saiam do âmbito local, há a necessidade dos mediadores. Ainda não há na comunidade, uma discussão que extrapole o âmbito privado e de vizinhança. As discussões de suas necessidades, do mundo da vida, não conseguem ultrapassar para uma discussão pública.

Apesar do CEAPAC não estar atuando mais diretamente na comunidade do Corta-Corda, ela foi citada e destacada como de grande importância para tirar quaisquer dúvidas que os camponeses possam ter e, de intermediar com os órgãos públicos as demandas locais.

Um dos pontos centrais desta ONG, além da capacitação e apoio a pequenos projetos, é o esclarecimento relacionado à questão fundiária tendo a rádio rural como um importante canal de divulgação:

A ONG faz algum tipo de recomendação aos agricultores relacionados às questões fundiárias? (Entrevistadora)

Apesar de não ser o objetivo da ONG, mas nós temos um programa na Rádio Rural aos domingos, das 5 da manhã às 6 da manhã, programa Amanhecer nas Comunidades e nós temos exatamente uma participação nesse sentido de fazer esses esclarecimentos e fazer uma dessas recomendações sobre suas terras, sobre a importância da mesma (Técnico da ONG CEAPAC).

Entretanto, essa relação de mediação e negociação entre os interesses dos camponeses e os órgãos públicos, a exemplo da prefeitura, nem sempre é amistosa. Na maioria das vezes é um contato conflituoso. A posição da ONG em relação a forma desorganizada como a cultura da soja está entrando na região, vai de encontro com as aspirações de agronegócio da prefeitura local:⁹

Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR)/Santarém

O STR de Santarém foi fundado em 1973, segundo sua atual presidente Maria Ivete Bastos dos Santos. Porém, segundo a mesma, foi apenas em 1980 que este foi para as "mãos mesmo dos trabalhadores rurais", passando a ser dirigido também por trabalhadores rurais. Segundo Hebéte (2002), foi justamente nesta época, final dos anos 70 e início dos 80, que os STR's saíram das mãos dos pelegos instalados pelo INCRA.

Possuí uma estrutura administrativa responsável em dar direcionamento às ações do sindicato, composta por:

- Diretoria executiva (composta por cinco membros, mais dois suplentes);
- Conselho fiscal (três membros do conselho fiscal);
- Diretores regionais e Delegados sindicais (são os que ficam na base, são os que recebem as mensalidades nas comunidades, ficam também reivindicando nas comunidades).

A duração do mandando de presidente e da diretoria executiva é de três anos, sendo que os mesmos podem ser reeleitos. Os critérios para se candidatar ao sindicato são: estar quite com a entidade, ser sócio pelo menos já há dois anos e ter principalmente "aptidão pela coisa porque na verdade ser dirigente sindical é uma doação muito grande". (Odete, presidente do STR/Santarém). O critério para poder votar é estar quite com as mensalidades pelo menos 15 dias antes das eleições. Segundo a presidente, dos atuais sócios existentes, nem todos são sócios quite. Em fevereiro de 2004 a mensalidade passou a ser três reais, porém, ainda a implência é muito grande. A justificativa para tal situação, segundo Ivete, "são as dificuldades

económicas do trabalhador", o que acaba inviabilizando uma ação maior, mais eficaz do STR.

Para fazer parte do STR de Santarém são necessários alguns critérios, além do cumprimento de algumas obrigações, para que os agricultores possam ter seus direitos garantidos dentro do sindicato. Os direitos dos associados, deixam bem explícito o papel de mediador exercido pelo STR, intermediando reivindicações junto aos governos, tanto municipais, estaduais como federais.

Esse caráter assistencialista dos sindicatos, em muitos casos permanece até hoje. Isso foi verificado, por exemplo na comunidade do Corta-Corda. Quase 100% dos entrevistados participam do sindicato, porém com objetivos bem específicos: a) conseguir garantias previdenciárias como a aposentadoria (será através de comprovantes emitidos pelo sindicato que os trabalhadores podem comprovar perante o INSS que são agricultores), b) busca de médicos e hospitais, além de, c) remédios. São características e formas de atuação do STR, segundo Hebéte (2002), que dificultam muitas vezes a adesão dos camponeses.

Isso não quer dizer que a atuação do sindicato se limite a este papel. Ele atua politicamente na área, principalmente em combate a expansão da fronteira agrícola da soja, alertando sobre as consequências derivadas desse avanço, como: grilagem, venda de terra e expulsão dos camponeses de suas áreas. Porém, são atividades que se desenvolvem conjuntamente, pois as principais atividades do sindicato são

organização sindical, a luta pela questão da melhoria da saúde, da educação, onde o sindicato está também como representante dos usuários, o sindicato está na coordenação do conselho municipal de saúde. E também encaminhamos as pessoas para

os seus benefícios previdenciários comprovando o seu exercício de atividade agrícola e vários outros movimentos que nós estamos atuando em parceria com outras entidades. (Ivete -1 Presidente do STR/Santarém)

Além disso, o STR não atua sozinho. Ele está ligado à Federação dos Trabalhadores Agrícolas (FETAGRI), à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), formando uma rede de relações, ampliando ainda mais as possibilidades de atuação. Ao assumir esse papel de mediador, o STR mobiliza, da forma que consegue, a FETAGRI para que consigam, se não frear, mas pelo menos, amenizar os impactos da expansão da cultura da soja, chamando a atenção dos poderes públicos em todas as instâncias.

As principais dificuldades enfrentadas pelo sindicato são: a) as dificuldades financeiras, pois o município de Santarém é muito grande, dificultando uma atuação maior; b) diferenças de status! de poder, principalmente em relação ao poder empresarial, pois estes "fazem uma política adversa a do sindicato numa tentativaTM de desvirtuar o nosso trabalho de conscientização, de luta" (Ivete j presidente do STR/Santarém); c) não são todos os camponeses[^] que estão conscientes dessa situação conflituosa.

E, além dessa atuação direta com denúncias e participação! em fóruns de debates, o STR produz cartazes alertando para o s! camponeses não venderem suas terras, enfatizando ai importância desta, para suas sobrevivência e reprodução.

Desta forma, apesar das dificuldades em conseguir! arregimentar agricultores para a luta de conscientização da terra, l o STR, ainda se apresenta como um forte ator social, atuandoij como mediador entre os camponeses e outros órgãos de i decisão, sejam eles públicos ou não. Porém, a passagem do l

chamado espaço privado para a esfera pública ("onde os comportamentos sociais e políticos são orientados por decisões coletivas") não acontece de forma tão rápida e consciente. Na comunidade do Corta-Corda, especificamente, essa passagem ainda não aconteceu plenamente, principalmente porque o conflito está latente, passando muitas vezes despercebido.

Rádio Rural

A rádio Rural é empresa privada, de cotas limitadas, ligada à igreja católica. Ela foi criada em 1964, como um instrumento para a educação de base, o Movimento de Educação de Base (MEB) e, também, para a evangelização, como afirma o então coordenador Padre Edilberto Sena. Desde então, foram acrescentados mais dois objetivos: a educação para a cidadania, e o compromisso com o ouvinte. Sendo estes, os quatro princípios da emissora. Por conta disto, segundo o padre, por ser fiel a esses princípios, é que torna a rádio diferente das outras, que são empresas comerciais.

Porém, ao tentar fidelidade aos princípios da emissora, o padre afirma que isso tem um "preço caro". Isso porque, em muitos momentos, há uma tensa relação com aqueles que normalmente custeiam uma emissora de rádio, "que é a publicidade, que são os empresários, que são os políticos". A fala do Padre Sena reflete uma realidade, onde a estrutura de propriedade dos meios de comunicação ou são custeados, ou estão concentrados nas mãos de grupos políticos e económicos consolidados "que mantêm sob seu controle esses meios utilizando-os como meios de interesses particulares ou de interesses político-partidário". (COSTA, 2002, p. 84). Desta forma, buscar uma autonomia em relação a grupos poderosos é uma decisão que traz consigo consequências.

Uma postura da rádio foi, então, manter independência em relação aos políticos causando, desta forma, grande impacto. Essa postura aconteceu, basicamente, devido à história de compromisso com a luta social e de militância política do padre Sena, que segundo este, não está ligado a nenhum partido.

A rádio rural no contexto da esfera pública, toma-se um instrumento importante de debate e de influência de um novo fórum público. A imprensa pode se tornar em um órgão crítico de um **público que pensa política**. Tendo esse caráter, a rádio logicamente não iria agradar a todos:

a rádio rural com esse compromisso com a cidadania, j
compromisso com o ouvinte, ela passou a divulgar as
informações que não interessam a Cargill, aos plantadores de
soja, e passamos a fazer análises críticas e então com isso
criamos o impasse que veio a desembocar agora recentemente j
quando a associação empresarial de Santarém em colúio com o
Sindicato Rural de Santarém que é dos empresários em apoio à
Cargill resolveram fazer um boicote a Rádio Rural pra você ver
como a guerra tá feita. Eu tenho me virado de outras maneiras
para buscar recursos pra manter a emissora, estamos em
dificuldade financeira muito grande por pagar um preço que a j
gente paga por tentativa de coerência com a defesa da Amazônia,
com a defesa do meio ambiente, com a defesa da agricultura l
familiar, são exatamente os que sofrem as maiores j
consequências da invasão da soja aqui na Amazônia. Eu chamo
isso de invasão, invasão acoitada pelo banco do Brasil, pelo
banco da Amazônia e pela própria Cargill (Padre Edilberto Sena, j
Coordenador da Rádio Rural/Santarém).

A proposta de um tipo de noticiário mais crítico, principalmente neste momento, relacionado à soja, para uma rádio que mantém uma proximidade do que, Costa (2002) chama de "proximidade geográfica do mercado de anunciantes e do contexto social", causam decerto, um constrangimento político óbvio para o exercício de um jornalismo crítico.

E, será esse posicionamento crítico, direto, que posiciona a rádio rural num papel importante como mediadora na esfera pública. As informações na comunidade do Corta-Corda, assim como na maioria das comunidades amazônicas, continuam chegando com maior rapidez via rádio. E será através de um programa na madrugada de domingo, chamado o Amanhecer das Comunidades, que os mediadores irão se dirigir ao meio rural, orientando entre outras coisas, sobre os males da soja transgênica, sobre a deteriorização do meio ambiente, dos igarapés com a adubação química, com os inseticidas causando um efeito na comunidade e que Padre Sena considera importante.

Agente não faz assim uma guerra direta, a gente vai alertando, o sindicato dos trabalhadores tem um programa no domingo, alertando para o pequeno agricultor não vender sua terra, por que ele vendendo sua terra ele pega hoje 15, 20, 30 mil reais esse dinheiro vara todo pela mão porque ele vem aqui pra cidade então a gente tenta é despertar a consciência. (Padre Edilberto Sena, Coordenadora Rádio Rural/Santarém)

A rádio é então, um canal, uma fonte importante de esclarecimento e consulta que abre espaços para agentes da sociedade civil organizada, como é o caso da ONG CEAPAC, contribuírem para o esclarecimento dos camponeses elucidando e comentando sobre questões e problemas emergentes.

Desta forma, a rádio rural funciona como um importante canal de interação e esclarecimento do campesinato, contribuindo assim, para a criação da esfera pública onde as comunidades a que se referem, encontram um espaço de atuação, relacionado à sua vida cotidiana. Estas rádios podem possibilitar, assim, a inserção social, ao oferecer um espaço à comunidade para se expressar quanto aos seus interesses

locais, como também para se buscar conjuntamente a solução para os problemas da comunidade.

Discussão nacional e busca de consenso: Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Critérios de Responsabilidade relacionados à soja

Além da discussão local, sobre a expansão da fronteira agrícola da soja, há uma fórum maior, de âmbito nacional, de debate sobre as consequências que essa cultura está trazendo para a Amazônia e quais possíveis saídas para a questão ambiental decorrentes desse avanço. Homma (2000) destaca que em 1999

a discussão sobre a expansão da soja na Amazônia passou a se constituir em foco de conflito entre os defensores dessa cultura na Amazônia e aqueles preocupados com as consequências da expansão dessa cultura, a exemplo da pecuária. A ideia segundo a qual a soja não ameaça as florestas porque ocupará apenas terras já desmatadas não consola os ambientalistas. (HOMMA, 2000, p. 228)

Apesar do foco deste trabalho não estar relacionado] diretamente aos impactos ambientais decorrentes da expansão da soja, faz-se necessário destacar alguns **Critérios de Responsabilidade** que foram pensados, criados e propostos,] por Organizações Não-Governamentais (ONGs) brasileiras, que atuam nas questões de meio ambiente e desenvolvimento social. Estes critérios propõem medidas que podem reduzir os impactos negativos, em termos sociais e ambientais do plantio da soja¹⁰,]

10. Ongs propõem medidas para reduzir impactos negativos na produção de i soja-04/06/2004.

criando parâmetros e meios que os implementem através dos mecanismos de mercado.

Esses critérios de responsabilidade já podem ser considerados como um avanço nas discussões e na busca de um consenso. Brito e Ribeiro (2003), destacam a capacidade do ser humano, principalmente dos cientistas sociais, de constatar crises, através principalmente do diagnóstico de problemas e de conflitos. Porém, esses autores argumentam que

para que se reúna uma argumentação que provoque, de fato, as mudanças há tempos prometidas pelas ciências humanas (sociais), é necessário ir além da constatação da crise e propor um desfecho inovador que acompanhe as novas exigências da atual sociedade, repensando a própria prática do planejamento que se conhece. Deve-se procurar avistar um horizonte mais próximo e factível, que emane alternativas de desenvolvimento sob outra prática e outro pensar. (BRITO e RIBEIRO, 2003, p. 28)

Foram pontos pensados na **Articulação Soja -Brasil**, sendo resultado mais recente de um acúmulo de conhecimento e de debates que vêm ocorrendo entre organizações e movimentos ambientais e sociais que se preocupam com os impactos negativos da produção de soja. A iniciativa da criação da Articulação Soja -Brasil é da Coalizão Rios Vivos em conjunto com o Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (FBOMS), do Grupo de Trabalho Amazônico (GTA) e Federação dos Trabalhadores na

Agricultura Familiar do Sul (FETRAF-SUL). O projeto está sob a responsabilidade da Fundação Centro Brasileiro de Referência e Apoio Cultural (CEBRAC) e tem apoio financeiro da Fundação DOEN, da Cordaid e de Solidaridad (organizações da Holanda), entre outras.

O debate criado pela Articulação Soja funcionou entre os meses de fevereiro e maio de 2004, com reuniões e um fórum virtual na Internet, e buscou definir os critérios que conformassem um mínimo denominador comum entre as várias proposições apresentadas. Contou com a inscrição de 121 pessoas e a participação ativa de 82 pessoas de 61 ONGs e movimentos ambientalistas e sociais brasileiros em todo o processo de discussão (presencial e virtual).

Um ponto interessante a ser considerado, foi a preocupação dos grupos em relação aos conceitos que seriam utilizados entre os formuladores. Houve uma preocupação em incorporar o conteúdo qualitativo aportado pelos participantes, que "procurou alcançar enunciados simples, claros e efetivos, e que tenham factibilidade operacional" (Articulação Soja -Brasil, 2004).

Outro referencial, que segundo as ONGs foi importante, diz respeito a construção de uma pauta que permitisse entabular um diálogo com outros atores sociais da teia produtiva da soja - de modo imediato e específico, com os grandes compradores europeus de soja. São apresentadas, também, para orientar o processo de negociação, indicações/sugestões de critérios que devem ser adotados globalmente.

Uma mudança que foi considerada importante foi a alteração no uso de conceitos que no geral trazem muitas expectativas e poucos resultados. Um deles foi a troca do conceito de "**produção sustentável**", por "**produção com menores impactos negativos**". Deixando claro que o que se quer é reduzir os impactos, já que a produção da monocultura da soja, neste contexto já é inevitável.

Assim, a principal ideia é de que as grandes empresas importadoras/consumidoras adotem esses critérios como suas **responsabilidades sociais**. Isso garantiria e influenciaria o restante da cadeia, que eles estão chamando de efeito "**para trás**", reorientando o processo produtivo da soja. Destas concepções foram criadas então, como aparece no quadro 2, uma lista de propostas de critérios de compra para redução de impactos negativos na produção de soja pauta de negociação a ser apresentada aos grandes compradores/consumidores de soja e o setor financeiro privado.

Quadro 2

Critérios de responsabilidade social elaboradas pelas ONGs

FONTE: Retirado de <<http://www.icv.org.br/>>

Acesso em 15/10/2004

Proposta	Verificado
<p>Só adquirirem produção de soja originada de áreas legalmente desmatadas antes de 31 de dezembro de 2003.</p>	<p>A autorização para desmatamento fornecida pelo Órgão Estadual de Meio Ambiente (OEMA) ou IBAMA será a certificação do produtor a ser apresentada ao comprador.</p>
<p>No bioma Amazônia, como definido pelo IBGE, só deve ser adquirida produção de soja originada de áreas legalmente abertas/desmatadas até outubro de 1999</p>	<p>Imagens de satélite e certificado de autorização para desmatamento emitido pelas agências ambientais estaduais (OEMAs) ou pelo IBAMA.</p>
<p>Para a agricultura familiar/pequeno produtor será aberta uma exceção ao critério 1, acima, para plantios originados de desmatamentos em propriedades de até 04 (quatro) módulos fiscais (no Brasil), limitados a 25% de sua área útil agricultável (excluindo a reserva legal e áreas de proteção permanente)</p>	<p>Cópia das declarações do Imposto Territorial Rural (ITR);</p>
<p>A propriedade produtora de soja não pode ter sido constituída ou ampliada com a agregação de glebas inferiores a 200 ha, que tenham sido adquiridas após outubro de 1999, principalmente se oriundas de lotes originalmente produzidos para assentamentos da reforma agrária.</p>	<p>Documentos de compra da(s) propriedade(s), cartório local, cadastro no INCRA, STRs locais.</p>
<p>Os fornecedores de soja devem assinar uma declaração de que cumprem a legislação de seus países no tocante ao meio ambiente e as relações de trabalho com seus empregados. Caso seja comprovada a falsidade dessa declaração, o fornecedor será responsabilizado e processado por danos à imagem empresarial do comprador.</p>	<p>Todos os empregados (mesmo que sejam terceirizados através de empresas/pessoas) devem ter documentos formais de contratação, com todos os direitos assegurados pela legislação do trabalho (CLT, no Brasil, e OIT como referência mundial) e os acordos internacionais que tiveram adesão do país.</p>
<p>Procedência regular dos títulos de propriedade do produtor: não devem ser compradas produções originadas de terras griladas ou públicas. Arrendatários devem apresentar seus contratos juntamente com a documentação do proprietário da terra.</p>	<p>Certidões negativas da existência de outros títulos privados ou públicos, documentos dos cartórios locais, cadastro no INCRA e/ou órgão de terras do estado, contratos de arrendamento.</p>
<p>Averbação e manutenção da reserva legal da propriedade e respeito às áreas de proteção permanente, no caso da legislação brasileira.</p>	<p>Documento registrado em cartório e termo de ajustamento de conduta com o Ministério Público prevendo a eventual recuperação.</p>

Esses critérios, como foi dito anteriormente, já representam um sucesso, pois partem da identificação dos conflitos para propostas de ação. Porém, como bem reconhecem os próprios formuladores dessas ações, a implementação será coberta por dificuldades, pois envolvem diferentes atores e interesses. Entretanto, podemos destacar que o mais importante neste momento é justamente a discussão da temática na esfera pública, pois é um tema que "chama" a atenção, está na pauta pública e privada, e que ainda consegue reunir diversas ONG's com objetivos comuns para pensarem propostas que poderão influenciar e criar políticas públicas.

Além disso, partem de um debate nacional com a interação de grupos locais importantes na construção da esfera pública e que não é apenas uma utopia, pode ser considerada como uma realidade, porém, uma realidade que ainda não está totalmente completa. Isso porque, ainda não há uma percepção de todos os atores locais sobre a situação conflituosa resultante da expansão desta fronteira agrícola. Não ocorrendo assim, uma participação efetiva e muito menos um consenso.

Desta forma, existem atores locais como a ONG CEAPAC, o STR, a Rádio Rural, que estão atuando como interlocutores dos camponeses, que se sentem ameaçados com a expansão da fronteira agrícola da soja. Atuam no campo da esfera pública tentando discutir sobre as consequências desta expansão, porém, nem sempre conseguem o consenso almejado. Por outro lado, temos um Estado que atua fortemente no subsídio de infraestrutura e que tem no seu discurso a expansão da soja como desenvolvimento para o Estado do Pará. Há ainda grupos, os "gaúchos", que vêm e encontram nesta fronteira, grandes possibilidades de crescimento econômico.

Assim, é preciso enfatizar que no momento atual, com o nível de organização social em Corta-Corda, o papel desses mediadores é essencial para a formação dessa arena de discussão. Porém, ainda temos na área, **uma esfera pública ainda não totalmente pública**. Isso porque nem todos os atores sociais interessados estão atuando na mesma direção, ou melhor, participando ou percebendo o que lhes envolve, atuando e interferindo nas políticas públicas locais que afetam diretamente suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia, durante décadas, tem sido alvo das políticas governamentais que pouco levaram em consideração os aspectos sociais e ambientais existentes. As consequências dessas ações foram as mais variadas: desapropriação, migração, grilagem e no seu extremo, a violência.

A comunidade do Corta-Corda é um exemplo de como, ainda hoje, as mudanças, com atuação do Estado é do setor privado, em muito alteram seus modos de vida e sobrevivência, tendo a insegurança em relação à terra, o reflexo desse contexto.

Na comunidade do Corta-Corda não aconteceu diferente. Aí mesma, assim como Santarém, entrou no discurso de área a ser apropriada na "corrida" pela utilização dos recursos naturais. Essa concepção está inserida num contexto maior no estado do Pará que está baseado num paradigma de desenvolvimento que elegeu o Agronegócio como "carro chefe" para suas ações. Porém, como foi comprovada, essa medida não está em consonância com a conservação do meio ambiente. As preocupações ainda se encontram no campo do discurso e da "retórica" contradizendo o "desenvolver sem devastar" com os elevados números de desmatamentos no Pará.

Neste contexto, os conflitos sociais são inevitáveis. Além de fazerem parte da própria sociedade, e, portanto, não terem surgido agora, os mesmos estão sendo acirrados com este novo investimento na fronteira agrícola da soja, que tem a terra como objeto de expansão do capital.

Porém, esse conflito apresentou uma peculiaridade específica. O mesmo se apresentou na comunidade do Corta-Corda de forma latente, ainda subentendido, ou seja, não haviam se manifestado de forma violenta. Isso porque, este momento conflituoso não era percebido por todos, resultando numa mistura de percepções: de um lado a insegurança de que possam perder suas terras, de outro o deslumbramento por uma cultura agrícola que também é vista como alternativa de sucesso económico. Porém, há uma reconfiguração no cenário público. Os espaços de "encontro", de real participação dos camponeses da comunidade do Corta-Corda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Maria José. **"A casa dos nossos Gens": um estudo sobre ONGs ambientalistas na Amazônia.** Tese de doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BARBANTI JR., Olympio. **Gestão compartilhada e desenvolvimento local: Estratégias de intervenção e gestão de conflitos.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente/ ProjetoAMA/ GTZ, 2003.

BARBOSA, Ycarirri Melgaço. **Conflitos sociais na fronteira amazônica: projeto rio Formoso.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

BARP, Wilson José. **Frenteira da cidadania: cartografia da violência na Amazônia Brasileira.** Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade de Campinas/IFCH. Campinas, 1997.

BARREIRA, César. **Crimes por encomenda: violência e pistolagem no cenário brasileiro.** Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

BECKER, Bertha; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia. **A fronteira em fins dos séc. XX. Outras proposições para um debate sobre a Amazônia.** Rio de Janeiro: Ed. UNB/Ed. UFRJ, 1997.

BRITO, Daniel Chaves de. **A Modernização da Superfície: Estado e Desenvolvimento na Amazônia.** Belém, Pará: UFPA/NAEA, 2001a.

BRITO, Daniel Chaves de e RIBEIRO, Tânia Guimarães. **A modernização na era das incertezas: crise e desafios da teoria social.** In: Ambiente e Sociedade, Campinas, vol.6, no.1, 2003 pp. 147-164.

BUCLET, Benjamin. **Uma tipologia das ONGs.** In: ESTERCI,] Neide; LIMA, Deborah, LÉNA Philippe (ed.). Boletim Rede Amazônica. Diversidade Sociocultural e Políticas Ambientais. Rio de Janeiro, Ano 1, n° 1.2002. pp. 29-36.

CASTRO, Carlos Potiara. **Plantio de Grãos em áreas de fronteira, ação antrópica e desmatamento.** Estudo do processo de incorporação ao mercado nacional de novas terras na Amazônia. In: II Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Indaiatuba, São Paulo, 2004.

CASTRO, Edna. **Estado e Políticas públicas na Amazônia em face da globalização e da integração de mercado.** In:

CASTRO, Edna et ai. (orgs.). Estado e Políticas públicas na Amazônia. Gestão do desenvolvimento regional. Belém, Pará: Editora CEJUP, 2001 a, pp. 7-32.

CASTRO, Edna. **Cidadania, Sociedade civil e movimentos sociais no Brasil**. Traduzido por Catherine Prost e divulgado como paper NAEA, nº54. Belém, Pará: NAEA/UFPA, 2001 b.

COSER, Lewis A. **Conflito**. In: OUTHWAIT, William e BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Social do Séc. XX. Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 47-49. p.120-123.

COSER, Lewis. **Las funciones dei conflicto social**. México: Fundo de cultura económica, 1956.

COSTA, Maria José Jackson (org.). **Sociologia na Amazônia: Debates teóricos e experimentos de pesquisa**. Belém, Pará: Universidade Federal do Pará, 2001.

COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília: Esfera Pública, democracia, configurações pós-nacionais**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora UFMG, 2002.

DAGNINO, Evelina (org). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Carlos. **Amazônia, Amazônias**. Belém, Pará: Editora Contexto, 1990.

HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário 76, 1990 a.

HABERMAS, Jurgen. **A Unidade da Razão na Multiplicidade de suas Vozes.** In: Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b, pp. 151 -182.

HEBÉTTE, Jean. **Reprodução Social e participação política na fronteira agrícola paraense: o caso da Transamazônica.** In: HEBÉTTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina (org.), No mar, nos rios e na fronteira. Faces do campesinato no Pará. Belém, Pará: EDUFPA, 2002, pp. 205-231.

HOMMA, Alfredo. **Meio ambiente e desenvolvimento agrícola na Amazônia.** In: XXXIII Congresso Brasileiro de Fitopatologia, j 25 (suplemento), São Paulo, agosto, 2000, pp. 223-233.

ICV Instituto Centro Vida, www.icv.org.br

LÉNA, Philippe e OLIVEIRA, Adélia (org.). **Amazônia: A fronteira agrícola 20 anos depois.** Belém, Pará: Museu j Paraense Emílio Goeldi. Coleção Eduardo Galvão, 1991.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Estado, bandidos e heróis: ; utopia e luta na Amazônia.** Belém, Pará: CEJUP, 1997 (Coleção Amazoniana).

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência: a questão política no campo.** São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. **A Fronteira - A Desigualdade do Outro nos Confins do Humano.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado Nacional.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, pp. 309-333.

Relatório do Seminário "Geopolítica da Soja na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi/Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação", 2004. 146 p. (Ideias e Debates).

Grupo Consultivo Internacional (IAG), Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras - Décima sétima reunião. Brasil, 15-26 julho 2002. Pg. 2-14.

REZENDE, Conceição. **As organizações não-governamentais (ONGS) o que são elas?**. Justificação para Substitutivo do Relator ao PL 2.312/2003, em tramitação na Câmara dos Deputados, em 12 de maio de 2004, pp. 1 -8.

RUBIN, Jeffrey; PRUITT, Dean; KIM, Sing. Social Conflict. **Escalation, stalemate and settlement.** New York, E.U.A: Second edition, 1986.

SIMMEL, Georg. **Organizado por Evaristo Moraes Filho.** São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1983.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **O Processo de colonização agrícola no Brasil Contemporâneo.** In: Revista Sociedade e Estado, Campinas, UnB / Dep. de Sociologia, v. IV, n. 02, p. 103-115, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. **A crise da Soberania.** In: As Origens do Pensamento Grego. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1986, pp. 27-33

Quando Será Eficiente? Uma Análise dos Aparatos Administrativos Públicos no Século XX.

Leandro Roberto Neves¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão, a priori, da etiologia do Estado na sociedade brasileira, apontando a constituição do Estado brasileiro elencada com a gênese dos aparatos públicos, centrado nos objetivos do Departamento de Administração do Serviço Público, criado em meados da década de 1930. A laboração dos aparatos públicos pela administração pública central brasileira, ora apresentou-se como tentativa de melhorar o serviço público, ora explicitou a constituição do projeto ideopolítico dos representantes do poder executivo no século XX.

Palavras Chaves: Estado, Administração Pública e Serviço Público

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A evolução do Estado, está alicerçada pelas transformações sociais. No período cultural da barbárie (ENGELS, 1980), em que a complexidade da organização social não atingia o patamar atual da sociedade contemporânea, o Estado embrionário se configurava como um organismo

I. Mestre em "Gestão e Desenvolvimento Regional", professor de Psicologia na UFRR, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Subjetividade e Exclusão - 3PSI - e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Praxis Contemporâneas - JIPPC- da Universidade de Taubaté.-leandroneves@ig.com.br.

regulador das funções contábeis e militares, entre os proprietários e os não proprietários.

Na transição da barbárie para a sociedade civilizada, predomina um estado social difuso e desorganizado, tal processo impeliu a consolidação de um organismo social, regulador e organizador da sociedade emergente.

No século XVIII, dissolvido pelas revoluções francesa e inglesa, o Estado deixa de atender os ditames da nobreza e da aristocracia, legados do período feudal, para se submeter ao domínio da classe burguesa em ascensão. A luta de classes na sociedade emergente (burguesia x proletariado) e as transformações produtivas do trabalho promovem uma reestruturação desse organismo, o qual, passa a incorporar uma função pública. Tal função, se configurou como um rol de atividades voltadas para os interesses da nação. O Estado-Feudal dá lugar ao Estado-Nação.

No Brasil, o Estado surge de uma economia colonial. Segundo, Rizotti "o Estado esteve sempre subordinado à dominação dos países capitalistas centrais" (2001, p.40), na esteira do desenvolvimento nacional dessa instituição assentava] as funções de agente económico, cuja atuação visava garantir as formas essenciais de acumulação.

O Estado brasileiro, até o início do século XIX era dominado pelas oligarquias rurais e a sua estrutura se assemelhava em: "pequena medida" ao Estado-Feudal. Na idade média, nos feudos europeus, o Estado mantinha os grandes latifúndios e a milícia, no Brasil, dois séculos depois, a função principal dessa instituição era manter os privilégios de uma pequena classe de latifundiários e da classe aristocrática, legado da dominação portuguesa.

Nesse período, a economia brasileira era agrária-exportadora, utilizava predominantemente, mão-de-obra rural, o Estado tinha como escopo garantir e assegurar a propriedade privada nas mãos da oligarquia rural, visto que, havia um contingente de escravos libertos e um intenso fluxo de imigrantes europeus em busca de terra.

A passagem do Estado-Colonial para o Estado-Burguês (IANNI, 1971, p.15), começou com a Revolução de 1929, "período detonador de várias manifestações populares e uma aguda crise económica no país" (NEVES, 2004, p.43). A pressão social exercida pelos movimentos sociais, enfraqueceu as oligarquias coloniais. O país atravessava um período de desorganização administrativa, tal estado social, impeliu uma reorganização estatal brasileira, promovida pelo governo populista nos anos posteriores a 1930. Esse governo, instituiu no aparelho estatal federal, órgãos de apoio que dessem conta das demandas sociais emergentes. A reestruturação estatal no governo populista, tinha o objetivo de implantar as políticas liberais, no molde dos países hegemônicos.

O modelo do Estado populista de Vargas predominou até o golpe militar de 1964. Logo no início da ditadura foi instituído o decreto-lei n.º 200/67, que criava os órgãos paraestatais, as autarquias e as sociedades de economia mista, com o objetivo de melhorar o serviço público e diminuir as disfunções burocráticas da máquina administrativa.

Esse decreto teve a função de "revigorar" o serviço público, antiga missão do Departamento Administrativo do Serviço Público criado em meados da década de 30. A partir dessa conjuntura, o aparelho estatal sofre progressivamente reformas estruturais, alicerçadas pelo projeto de implementação das políticas neoliberais, como pode ser percebido a seguir:

- 1970, Criação da SEMOR (Secretaria da Modernização)
- 1980, Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização.
- 1995, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.²

A Crise pela Ineficiência: o Planejamento do Estado Brasileiro.

O desenvolvimento das relações de força entre economia, sociedade civil e Estado (nas mediações entre política e governo), fez surgir a necessidade de um aparato administrativo público.

Para explicar tal fenômeno, pautaremos nossa análise do planejamento do Estado brasileiro nos pressupostos marxistas.

A premissa central do capitalismo é acumulação privada do capital. Isso é possível através da relação entre o capital e o trabalho. Nessa relação, estão em movimento os fatores de produção: como a força de trabalho, a comunicação, a tecnologia* o espaço, etc, configurando-se em elementos substanciais que promovem e mantêm o sistema capitalista.

Os fatores produtivos são organizados e reproduzidos no âmbito das ações das organizações públicas e privadas. A forma de expropriação do excedente é o que os diferencia, tanto na esfera pública como na esfera privada.

2. O Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, em novembro de 1995, foi aprovado pelo presidente da República, FHC.

Na relação capital x trabalho, se o excedente produzido é absorvido somente pelo capitalista, gera-se a desigualdade social. E quando uma parte do excedente produzido é distribuído para os trabalhadores, ou seja, é investido novamente na produção, gera-se um desenvolvimento económico e social.

Isso não quer dizer que o desenvolvimento económico promove uma melhor condição de vida, pois historicamente o capitalismo vem gerando cada vez mais a exclusão social. Mas aponta que, quando há apropriação da parte do excedente, pelos trabalhadores, existe nos diversos setores da instituição estatal uma valorização política da equidade social.

Portanto, essa condição ocorre quando as estruturas políticas estabelecem como prioridade as condições "não económicas de produção" (IANNI, 1971, p.6) e há a apropriação do excedente económico nacionalmente.

Faz-se relevante salientar que a instituição estatal é comandada pelo governo e o governo, por sua vez, segue políticas provisórias advindas de um partido político, cuja sustentação ideológica provém da "classe burguesa".

A constituição do "Estado burguês" (IANNI, 1971, p. 15), no Brasil, começou com a Revolução de 1930, período detonador de várias manifestações populares e uma aguda crise económica no país. O Brasil sofria os efeitos da Depressão Económica de 1929, quando o café, carro chefe da economia brasileira, entrou em decadência acarretando, além da recessão, uma mudança no investimento de capital.

O país transitava de economia de base primária para uma economia urbano- industrial, no molde hegemónico dos países centrais. O caos político-administrativo que atravessava o país

impeliu um estado social de reorganização, na estrutura estatal. São fenómenos decorrentes de tal reorganização:

- Início da implementação do modelo industrial;
- Urbanização;
- Deposição do presidente Washington Luís;
- Democratização do sistema político;
- Protecionismo alfandegário;
- Fomentação na esfera privada de novas atividades económicas;
- Instalação de uma política governamental.

A sociedade aspirava por uma atuação do Estado diferente do Estado oligárquico, que gestava uma política económica pautada na economia primária. O país passou a ser preparado para a implementação das políticas liberais.

Na estrutura do Estado brasileiro, anterior à década de 1930, o poder político- económico era centrado em um pequeno grupo, cuja a maior parte dos componentes eram latifundiários. O modelo económico do período era o agrário-exportador. Ou seja, o país era sustentado por uma economia primária de exportação que exigia uma mão-de-obra rural predominantemente.

Os produtos manufaturados eram, na sua maioria importados, a necessidade do consumo começava a emergir com a chegada precoce do progresso industrial, as relações trabalhistas eram primárias - os direitos eram usurpados - o contingente de trabalhadores era formado pelos escravos libertos, pelos imigrantes e pelos operários, que constituíam a base da força produtiva nacional.

Nesse período, temos uma instituição estatal que valoriza a propriedade privada na sua extensão. A terra era o principal meio]

de produção e o homem, a força de trabalho. Nessa relação, terra/força de trabalho, assentava a dominação da política agrária.

O aparato público orbitava em torno da exportação agrícola e pecuária, sustentado pela política econômica incipiente de exportação, da época. O controle das exportações brasileiras era feito pelas empresas estrangeiras, assim, os excedentes produzidos saíam do país, ocorrendo uma apropriação estrangeira do excedente nacional.

Essa lógica de expropriação obstaculizou o desenvolvimento sócio-econômico nacional, por vários séculos. Dentre os seus efeitos estavam a desigualdade social e o subdesenvolvimento. A sociedade, diante de tal exploração, manifestou-se na Revolução de 1930. A partir de então, o Estado nacional, comandado pelo governo populista de Getúlio Vargas, passa a formular políticas públicas.

Segundo Rizotti (2001), no pós-guerra, na Europa Ocidental, houve o fortalecimento da ideologia socialista e a mobilização social das classes trabalhadoras devido a insuficiência do capitalismo.

"Apesar de constituírem respostas às reivindicações da sociedade civil, a constituição do Estado de Bem Estar naqueles países inaugurou uma era na qual a manutenção do modelo econômico e social capitalista encontra-se fortemente vinculada à implantação de políticas sociais que formavam sistemas de seguridade crescentemente abrangentes. Isso assegurou uma melhora na qualidade de vida da população"(2001 ,p.40).

No Brasil, o Estado surgiu de uma economia colonial e esteve sempre subordinado à dominação dos países capitalistas centrais. Toda interferência do Estado no processo de

desenvolvimento nacional processava-se através de suas funções de agente económico, cuja atuação visava garantir as formas essenciais de acumulação.

Neste sentido, o Estado, legitimado como ator público, funciona como o mediador das relações sociais e das estruturas económicas. As reflexões posteriores têm a função de elucidar tal mediação e realçar as imbricações da função pública, desdobradas na dinâmica estatal.

O DASP (Departamento de administração do serviço público)

Segundo Ianni (1971), pelas Constituições Federais do Estado brasileiro a estrutura do Estado Nacional compõe-se de três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Porém, na prática, houve um predomínio do poder Executivo.

Historicamente, o poder executivo predominou no campo da política económica. Constitucionalmente, a este foram garantidos recursos financeiros e pessoal especializado, o que permitiu que o Executivo desenvolvesse ações nos diversos setores produtivos, como: mineração, agricultura, indústria, comércio etc.

Devido à hegemonia do Executivo em relação aos outros dois poderes, a ação do governo confunde-se como a ação do Executivo. Mesmo que uma ação seja tomada no Legislativo, é reconhecida publicamente como ação do Executivo.

O Estado, por sua vez, privilegia um exercício do poder Executivo diluído em aparatos administrativos, órgãos técnicos e recursos materiais e de pessoal. Nesse contexto, segundo Ianni (1971), as ações do parlamento são reinterpretações pelo governo da ocasião.

"[...] para exercer essas funções, no entanto, o Executivo conta com ministérios, superintendências, autarquias, institutos, empresas públicas, sociedade de economia mista, serviços de informação, etc. Isto é, ele dispõe de organizações, técnicas e pessoal (administrativo, burocrático, técnico, político, etc.)[...]pouco a pouco, constitui-se toda uma complexa estrutura governamental, voltada para os problemas económicos do País" (IANNI, 1971, p. 8).

Portanto, para conceituar os aparatos público faz-se necessário reconhecer sua estrutura histórica correlata à formação do Estado e seus elementos, visto que, a mesma constitui-se na dinâmica que institui o próprio Estado moderno³. Assim, o exemplo da organização da administração pública, a partir do Estado populista de Vargas, é importante.

Como já foi descrito acima, a partir da década de 1930, o poder executivo tornou-se central, no que se refere às responsabilidades estatais. A crise sucessiva a este período impeliu uma reestruturação na administração pública federal, que atendesse as demandas sociais emergentes com o surgimento do Estado Moderno.

No Estado Moderno, o governo federal criou e reorganizou diversos órgãos administrativos anexados a estrutura executiva. Esses órgãos tinham como objetivo, a priori, responder ao caráter eminentemente económico das atividades estatais e, secundariamente, dar respostas às reivindicações populares por melhores condições de vida.

3. Maquiavel, em "O Príncipe", já apontava para a necessidade de formação de um corpo de administradores, que possibilitasse um melhor controle do exercício do governo, na política moderna.

Seguem, abaixo, alguns órgãos criados nesse período:

- 1930 - Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio;
- 1932 - Ministério da Educação e da Saúde Pública;
- 1933 - Departamento Nacional do Café, Instituto do Açúcar e do Alcool;
- 1934 - Conselho Federal do Comércio Exterior, Instituto Nacional de Estatística, Código de Minas, Código de Águas, Plano Geral de Viação Nacional, Instituto de Biologia Animal;
- 1937 - Conselho Técnico de Economia e Finanças;
- 1938 - Conselho Nacional do Petróleo, Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Etc.

Contudo, havia uma intenção velada do governo populista na criação dos órgãos, das leis e dos decretos em todas as esferas nacionais, "[...] tratava-se de estudar, coordenar, proteger, disciplinar, reorientar e incentivar as atividades produtivas em geral" (IANNI, 1971, p. 22). Ou seja, preparava o Estado Nacional e as forças produtivas para a dinâmica capitalista de base liberal que se instaurava, no molde dos países centrais.

É nessa conjuntura política administrativa que o DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público - tentou reorganizar o modelo de administração dos aparatos públicos (coisa pública), com duplo objetivo: a) revalorizar o serviço público; b) torná-lo eficiente e moderno.

Entretanto, antes de apresentar a discussão do DASP, faz-se relevante uma análise sucinta do serviço público na concepção jurídica.

Segundo Rafael, "a principal atribuição da administração pública é prestar serviços à coletividade, essenciais ou apenas úteis, à comunidade, recebendo, por esse motivo, a denominação de serviços públicos e serviços de utilidade pública" (1997, p.344).

Os serviços públicos podem ser classificados em:

- Públicos - caracterizados como essenciais e necessários para a sobrevivência da comunidade e do Estado.
- De utilidade pública - caracterizado como conveniente e não essencial para os membros da coletividade.
- Próprios do Estado - caráter essencial à sobrevivência da comunidade.
- Impróprios do Estado - os que não afetam substancialmente as necessidades da comunidade, mas satisfazem a interesses comuns de seus membros e, por isso, a administração pública os presta remuneradamente, através de seus órgãos ou na forma descentralizada (autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista, fundações governamentais).

Os serviços públicos podem ser prestados como:

- Serviços centralizados-tutelados pelo Estado;
- Serviços descentralizados - titularidade ou, simplesmente, execução que (por outorga ou delegação) o poder público transfere para as autarquias, entidades paraestatais, empresas privadas ou particulares, individualmente.

Segundo Rafael (1997), haverá outorga quando o Estado criar entidade (como por exemplo uma fundação) e lhe transferir, por lei, determinado serviço público ou de utilidade pública. E existirá delegação, quando o Estado transferir, por contrato (concessão) ou ato unilateral (permissão ou autorização),

unicamente a execução do serviço, para que o delegado o preste ao público em seu nome e por sua conta e risco, nas condições regulamentares e sob controle estatal.

Assim, a partir da década de sessenta, por necessidade do poder público federal, nasceram várias fundações com o objetivo de auxiliara administração pública centralizada. Rafael, comenta

"a fim de conseguir maior elasticidade, por meio da autonomia administrativa e financeira, visando atingir níveis de eficiência comparáveis aos da iniciativa privada, pensou o poder público na criação de fundações insertas no direito privado, nasceram as fundações paraestatais[..] 1) para dar maleabilidade ao dinheiro público centralizado, tão sujeito ao rigor da lei e consequente controle legal, ocorreu o nascimento das fundações governamentais privadas, 2) para que a entidade fundacional, uma vez instituída, não tivesse como alçar vôo próprio, sem nenhum controle do poder público instituidor, surgiram as fundações governamentais públicas"(1997, p.361).

Na concepção de Telles, a administração pública é regid pelo direito administrativo e "mediante a sujeição do Estado administrador ao Estado-legislador, que se estabeleceu regularidade legal da Administração Pública, conferindo aos indivíduos direitos subjetivos, contra o próprio Estado, cujo exercício, entretanto, é condicionado, de acordo com os limites jurídicos constitucionalmente traçados"(1995, p.27).

Nessa lógica, Telles (1995), afirma que a Administração Pública é o meio de atuação do governo, através do Direito Administrativo. A mesma compreende um conjunto de órgãos e de seu respectivo pessoal, devidamente empenhados na prestação de serviços públicos, segundo suas competências. A ela compete trabalhar, fiscalizar, e, em suma, executar as diretrizes fixadas pelo Estado.

Esse recorde da administração pública na concepção jurídica, teve o objetivo de elucidar o caráter funcional e pragmático do aparato público, ou seja, a função pública do Estado é regulamentada por lei constitucional através do poder Legislativo - na democracia representa o interesse da coletividade - cabe a administração pública a execução.

Ocorre que, mesmo a lei representando uma vontade coletiva popular, há um distanciamento da sua aplicabilidade, ora de caráter estrutural - a desestrutura dentro das estruturas dos órgãos públicos -, ora, de entraves políticos - a multiplicidade de interesses particulares escusos em tirar proveito da não execução da lei.

Sobre essa última reflexão, acrescenta-se a função ideológica da lei: *formar uma Constituição Federal democrática que garanta direitos sociais, indica que foi possível construir uma sociedade de direitos, mas não necessariamente uma sociedade estruturada na execução dos direitos adquiridos*, ou seja, a ineficiência da aplicabilidade decorre, substancialmente, do jogo político em volta dos interesses particulares e corporativos.

Essa lógica é percebida historicamente na estrutura do Estado brasileiro, e a então falha da aplicabilidade das leis compõe um conjunto de aspectos que "empurrou" a instituição estatal direta a delegar, através decretos lei, a administração pública para os aparatos públicos - instituições paraestatais, fundações, autarquias e sociedade de economia mista.

O DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) foi criado em 1938 e tinha a função de melhorar a qualidade do serviço público, introduzindo um modelo de administração científica racional. Esse modelo de administração priorizava a

especialidade técnica dos funcionários do Estado e procedimentos normativos rigorosos na execução dos serviços.

O objetivo do DASP era sanar as limitações da instituição estatal (legado do período colonial) através da implementação de um modelo administrativo que respondesse às necessidades do governo moderno, que exigia que o aparato público fosse centralizado e orientado para as atividades económicas do governo.

Com o governo de Vargas, pós 1930, o DASP tinha a intenção central de revalorização do serviço público, que estava em descrédito na sociedade brasileira, devido à política clientelista e colonialista que assombra as instituições públicas. A este respeito, Schwartzman, comenta:

"[...] o DASP, criado em 1938, foi a primeira tentativa realmente séria de dar ao serviço público brasileiro uma organização racional baseada no mérito e na competência, em um período de grande concentração de poder no governo federal. A abertura democrática de 1945 teria introduzido, pouco a pouco, elementos de clientela e empreguismo na administração pública federal, diminuindo a capacidade de ação do DASP e colocando em segundo plano todos os seus princípios de racionalização e eficiência[...]"(1987,p.59).

Este processo de submissão do serviço público ao poder político perdurou até 1967, quando foi promulgado o Decreto Lei nº 200, pelo Sistema Administrativo Brasileiro. Tal decreto produz e introduz novos princípios na administração pública, com o objetivo de aumentar a sua eficiência, já que os salários do funcionalismo público foram cada vez mais achatados; havia uma discrepância entre normas prescritas e comportamento humano, e cada vez mais o clientelismo político aumentava o seu poder dentro das instituições públicas.

É através do Decreto Lei nº 200/67 que o serviço público criou as autarquias e as sociedades de economia mista, descentralizando a atuação do Estado Federal.

"[...] o Decreto Lei nº 200/67, cujo artigo 4º, Inciso II, inclui na administração pública federal indireta os seguintes entes jurídicos: autarquias, empresas públicas e sociedade de economia mista[...]" (RAFAEL, 1997, p. 361).

Essa medida de criação dos órgãos paraestatais, continha as seguintes características: descentralização do sistema administrativo federal; delegação da responsabilidade pública federal para órgãos estaduais; eficiência e agilidade na execução e criação das políticas públicas; autonomia financeira para as entidades paraestatais; e desburocratização do serviço público.

É notório que as medidas acima foram alavancadas em período histórico de expansão econômica do país (milagre econômico), o qual visava promover e executar políticas públicas e a sua efervescência, durou enquanto não foram explicitadas para a sociedade as contradições entre o discurso político e a prática, então, hegemônica.

Porém, o DASP fracassou na tentativa de revalorização do serviço público, os órgãos paraestatais criados pelo decreto-lei n.º 200/67, progressivamente incorporaram-se à letargia e ineficiência da administração direta, a qual os criou com a tentativa de superação dos entraves corporativos estatais.

Logicamente, esta afirmativa não se aplica a todos os órgãos, como pode ser percebido nessa passagem,

"[..] as unidades descentralizadas tinham autonomia financeira, podiam fixar salários por valores competitivos com o mercado privado, e ter a sensação que desempenhavam uma função socialmente útil [...] as Autarquias formadas, a princípio, de forma descentralizada e com bastante autonomia, terminaram revertendo aos controles rígidos e formalizados da administração direta. Outros setores do governo foram capazes de manter sua qualidade e competência, ao lado de um forte sentimento de lealdade dos funcionários às suas instituições[...]" (SCHWARTZMAN, 1987, p.64).

O desdobramento da prática política, desde o período colonial até os dias de hoje, fez com que o aparato administrativo público ficasse amparada nas leis e na ordem legal. A noção popular de "burocracia" ficou resumida às disfunções do sistema - organização em que o papelório multiplica-se, impedindo soluções ágeis e eficientes.

Assim, o DASP/1938 e os órgãos paraestatais, autarquias e as sociedades de economias mistas criados em 1967, tiveram êxito no aspecto da descentralização das atividades centradas na administração direta, mas naufragaram na revalorização do serviço público, pois, atualmente, pode ser percebido nos noticiários diários dos meios de comunicação de massa, o descrédito funcional dos aparatos públicos, ou seja, do serviço público.

Contudo, a Constituição de 1988, além de amparar as reivindicações populares, garantindo direitos sociais,; secundariamente, podemos dizer que houve uma tentativa de revalorização do serviço público. A esfera estatal sofreu um redimensionamento estrutural, devido: a pressão da iniciativa popular exigindo novos parâmetros de execução das políticas

públicas e a garantia dos direitos sociais através das leis, esses foram incorporados à prática da administração pública progressivamente.

Sposati comenta que "o avanço constitucional dos direitos sociais não inclui apenas direito, o acesso a um serviço, mas também o processo todo de produção deste serviço"(1998, p.13). Como exemplo, temos: Criação dos Conselhos de Gestores nas instâncias federal, estadual e municipal; a LDB (Lei de diretrizes básicas); as Leis Orgânicas; e o Fortalecimento das ONGs (Organizações Não Governamentais), etc.

A instância pública, através dos seus órgãos competentes, ordenou as novas demandas. A este respeito, Vieira (1998), ao fazer a discussão entre governança - capacidade administrativa de governar - e governabilidade -legitimação popular do governo -, aponta que, pós a CONSTITUIÇÃO DE 1988, para o Estado conseguir a governança era necessário instituir quatro níveis diferentes de propriedades:

Propriedade do núcleo estratégico - necessariamente estatal, agrega os poderes: executivo, legislativo e judiciário nas instâncias municipal, estadual e federal, incluindo a receita federal e as forças armadas e militar (polícias).

Atividades exclusivas do Estado - "serviços ligados ao cumprimento e à execução das leis" (VIEIRA, 1988, p.24).

Propriedade estatal e privada pública - serviços em que há a possibilidade de competição no mercado (saúde, educação, habitação, transporte e etc.) e são, ao mesmo tempo, "direitos humanos fundamentais. Portanto, os direitos fundamentais localizam-se, para a proposta oficial de reforma do Estado, no âmbito da competição, passíveis de parceria, de convênios, não

se encontrando assim no núcleo estratégico, nem nas atividades exclusivas" (Idem).

Propriedade privada - "na qual se dá a produção de bens e serviços a serem vendidos no mercado [...] neste setor de serviços não exclusivos surge o denominado 'setor público não estatal" (Idem).

Referente a esse último nível, Vieira (1988), comenta que as Ongs e Organizações Sociais são públicas e estatal, "pois não existe um setor público não estatal", a confusão está na acepção do terceiro setor organizacional como um tipo de propriedade que pode ser privada ou pública, e não como uma estrutura social constituída com o fundo público. "O terceiro setor nasce de incentivos fiscais, decorrentes de tributos não recolhidos pelo Estado, para estimular determinada atividade, por meio de isenções totais ou parciais na taxação. Trata-se de um fundo público transferido para certa organização administrar" (VIEIRA, I 1988,p.23-24).

A análise do terceiro setor não é foco desta discussão, a reflexão desenvolvida teve a intenção de atualizar as estratificações na esfera estatal, a priori pautadas na concepção jurídica do Rafael, antes da constituição de 1988, e nesses últimos parágrafos, apropriado da concepção jurídico - social de Vieira, pós Constituição.

CONCLUSÃO

As diversas reformas implementadas no aparelho estatal j brasileiro, no século XX, não foram suficientes para extinguir as 1 disfunções burocráticas dessa instituição. Perduram, na l atualidade, problemas históricos, como letargia no atendimento, l excesso de burocratização, ineficiência na execução das l

políticas públicas e outros. As reformas estatais conjunturais, efetivadas ao longo do século, demonstram um jogo de forças políticas em antagonismo, tal jogo, demonstra que a função pública dessa instituição, estrategicamente está sendo minada e repassada progressivamente a sociedade civil.

Isso, pode ser verificado na proliferação de organização não governamental, no aumento de entidades filantrópicas e no aumento da demanda popular pelos programas de políticas públicas, nas últimas décadas. Nesse sentido, podemos afirmar uma predominância da ineficiência nas tentativas de reestruturação do Estado brasileiro e apontara indagação "quando será eficiente?", como uma premissa a ser refletida na atualidade política do país.

BIBLIOGRAFIA

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade e do Estado**. 4 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Económico no Brasil**. RJ: Civilização Brasileira, 1971.

IANNI, Octávio (org.) **Karl Marx**. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). 8ª ed. SP: Editora Ática, 1986.

NEVES, LR. **Transformações Societárias, os Aparatos Públicos e os Bolsões de Pobreza: Circunscrevendo As Políticas Públicas Habitacionais no Vale do Paraíba, SP**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Departamento de Economia, Ciências Contábeis e Administração. São Paulo: Uriiversidade de Taubaté, 2004.

RAFAEL, E. J. **Fundações e Direito**. SP: Educ/Melhoramentos, 1997.

RIZOTTI, M. L. A. **Estado e Sociedade Civil na História das Políticas Públicas Sociais Brasileiras**. Revista Cultural e Científica da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UEL. V.22. Paraná, pp.39-56, set. 2001.

SCHWARTZMANN, Simon. **A Abertura Política e a Dignificação da Função Pública**. In: CASTOR, B.J.V.; FRANÇA, CF.; PERES, J.A.S.; WALTER, CP.; SCHWARTZMANN, S. Estado e Administração Pública: Reflexões. Brasília, DF: FCFSP, 1987.

SPOSATI, Aldaíza. **A Constituição de 1988 e o Percurso das Políticas Sociais Públicas no Brasil**. In: LOPES, J. R. (org.) O Processo de Democratização na Sociedade Brasileira Contemporânea: 20 anos de luta pela cidadania. SP: SESC/NIPPC-UNITAU, 1999.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. In: VERAS, M. P. B.(org.). Por Uma Sociologia Da Exclusão Social: O debate com Serge Paugam. SP: Educ, 1999.

TELLES, A. A. Q. **Introdução ao Direito Administrativo**. SP: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

VIEIRA, Evaldo. **A Constituição de 1988 e o novo cenário político-social do Brasil**. In: LOPES, J. R. (org.) O Processo de Democratização na Sociedade Brasileira Contemporânea: 20 ano

Reflexões Sobre a Importância da Arte na Formação do Professor: Uma Nova Perspectiva para a Universidade, a Experiência da Universidade Federal de Roraima

Elena Fioretti e
Rosângela Duarte¹

RESUMO

A educação é o meio para que as relações entre o homem e o conhecimento se dêem através da manifestação das múltiplas formas de linguagem. Os educadores devem estar preparados para interagir com seus alunos e intercambiar experiências. É neste momento que a Universidade assume seu papel de formadora de profissionais críticos e compromissados com o fazer acadêmico e docente. A Arte assume importante função na formação do professor, abrindo perspectivas para a compreensão do mundo, na qual é possível transformar a existência e que aprender não se dissocia de criar e conhecer. A UFRR sente a necessidade de criar um movimento de cultura e arte, entendendo que através destes desenvolverá o espírito universitário enquanto palco de discussões acadêmicas e sociais, estabelecendo um espaço de reflexão crítica.

Palavras Chave: formação do professor, arte, universidade.

1.Elena Fioretti é Diretora do Museu Integrado de Roraima - MIRR e Rosângela Duarte é Professora do CEDUC - UFRR.

ABSTRACT

Education is the result of the relationship between man and knowledge, through the manifestation of oral, artistic and physical language. Educators should be prepared to interact with their students exchanging experiences. It is at this moment that the university assumes the role of teacher trainer, critical and committed to making educators. Art assumes an important function in the training process, opening perspectives to understand the world, through which it is possible to transform the existence of mankind and learn not to dissociate creation and learning. UFRR perceives the necessity to create a movement for art and culture, with the understanding that through this, the university spirit would be developed as the fórum of discussion for academic and social topics, establishing space for critical reflection of teacher training.

Key Words: teacher training, art, university

INTRODUÇÃO

A mudança de paradigma que estamos vivendo na educação em todos os níveis e a necessidade de rever o nosso olhar a fim de ampliar não só o contexto imediato onde atuamos, como também um contexto social, político e econômico mais abrangente, são condições necessárias para promover discussões sobre a formação docente.

Se antes o desafio do homem era o acesso ao conhecimento, hoje está na seleção deste conhecimento que chega até nós.

As novas tecnologias permitem não só emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir!

informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo.

O acesso a uma gama infinita de conhecimento é que fez mudar a compreensão de mundo que as pessoas tem. Por outro lado, não podemos esquecer que as populações carentes se encontram afastadas deste momento. Com isso, as grandes potências estabelecem uma relação de domínio, detendo poder no campo económico, político e cultural.

Sob estas condições o despreparo desses grupos ao receberem uma educação inadequada, ocasiona na incapacidade de se interpretar de forma correta e crítica os conhecimentos recebidos.

A educação é, sem dúvida o meio para que as relações entre o homem e o conhecimento se dêem através da mediação das linguagens, em suas múltiplas formas de manifestação. Desta forma, H. Gardner considera que:

"se é a cultura que vai fornecer aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, ou seja, em instrumentos aptos para representar a realidade, são as linguagens, as práticas e os modos de vida que promovem as intermediações entre os alunos e o conhecimento em todas as áreas, bem como entre a situação na qual o conhecimento foi produzido e as suas novas formas de utilização na prática; é por estas interações que o conhecimento tem consciência de si mesmo, diferenciando-se do senso comum."

Expressa isto quando propôs a existência de um espectro de inteligências a comandar a mente humana, através de 07 inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, físico - cinestésica, interpessoal, intrapessoal e musical.

Partindo desse pressuposto deve-se considerar as pessoas por inteiro e valorizar outras formas de demonstração de competências além dos tradicionais eixos linguístico e lógico - matemático. As diferenças individuais devem ser respeitadas e atendidas, cuja defesa é dada por J. Delors quando afirma que:

"É um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos económicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional."

Os educadores além de se preocuparem com as informações que recebem, é importante levar em conta como lidar com essas informações. O foco da sociedade atual está voltado para a "educação para a vida" e sob esta perspectiva aumenta a responsabilidade da universidade não só como produtora e propagadora de conhecimento, mas principalmente como crítica de um conhecimento que é constantemente produzido nas diferentes esferas da sociedade, acelerado pela globalização da informação.

Considerando estas questões, as reformas educacionais e a utilização das novas Diretrizes Curriculares não poderão prescindir de um investimento maciço na atualização pedagógica dos professores universitários através de um diagnóstico, por parte do corpo docente e discente, da situação atual de cada curso, sob um olhar crítico das demandas profissionais.

A reformulação dos cursos deveria ser iniciada através de um trabalho com o corpo docente, onde as concepções sobre cada área específica e a formação geral do educando pudessem

ser explicitadas para, a partir disto, discutir novas alternativas curriculares.

O bom professor deve passar confiança para os alunos e fazer com que aprender seja um desafio fascinante. Deve estar preparado para fazer com que seu aluno descubra seus talentos muitas vezes encobertos, buscando em si próprio as competências para a solução dos problemas. Só assim o conhecimento fica realmente apreendido, pois é muito mais fácil adquirir conhecimentos quando estes possuem uma aplicação prática frente a realidade.

O bom professor é acima de tudo aquele que se interessa pelos alunos, interagindo com ele, intercambiando experiências. Ensinar bem não se consegue apenas com técnica, estilo, plano ou método específicos, é sobre tudo um ato que exige envolvimento pessoal e emocional.

Explicar as coisas mais complexas de uma forma bem simples, leva o aluno a fazer perguntas, incentivando-o a não ter medo de manifestar suas inquietações frente ao "novo". Quebrando as barreiras da busca pela aprimoração do conhecimento deve-se estabelecer uma relação muito próxima entre o professor e o aluno, onde a cumplicidade desta relação desperta o desejo de sempre querer aprender mais e de entender os fatos que nos cercam.

Para subsidiar um trabalho que conduza a um processo de reformulação Liana Hentschke (2000) elenca alguns parâmetros cuja sistematização, na prática é interdependente, quando diz que:

"O primeiro, que denomino de Currículo envolveria uma discussão acerca do perfil do aluno que ingressa no curso e do conjunto de vivências educacionais que este teria acesso, visando a sua capacidade profissional. O segundo Programas de Extensão, discutiria projetos de educação continuada para profissionais em serviço. O terceiro, Pesquisa envolveria a forma como a produção de conhecimento é abordado na formação docente, e como a capacitação em pesquisa é conduzida e, por último, Políticas educacionais e administração das reformas onde seriam debatidos as formas de administração do curso e a participação dos professores e alunos neste processo."

A CRISE ATUAL DAS UNIVERSIDADES.

A necessidade de se reformular a concepção da Universidade no que se refere ao seu próprio fazer, vincular-se à crise que as Instituições de Ensino Superior enfrentam, agravada nos últimos dez anos.

As Universidades, para atender as exigências políticas e econômicas da atualidade, além de diversificar o seu perfil ampliam a oferta de cursos, o que nem sempre se traduz em qualidade de ensino. Pressionadas em atender uma demanda cada vez maior por parte dos que buscam nas Universidades um «meio de ingresso no mercado de trabalho, não recebem recursos» suficientes para acompanhar esse crescimento.

"Visto assim, esse processo encontra uma legitimação abusiva do papel econômico da educação e é o que vêm fazendo os sistemas educacionais, de um modo geral, sem a visão do espaço social no que ele se desenvolve." (A Niskier, 1997, p.238) |

As universidades estão diante de um desafio semi precedentes. É preciso ao mesmo tempo, promover a democratização do acesso, garantir a qualidade e inserir-se num contexto de globalização das atividades econômicas e sociais. AsB

respostas a esses desafios, segundo J. Werthein devem ser seguidos por 3 palavras-chave que determinam seu funcionamento e posição: **relevância, qualidade e internacionalização.**

Relevância sobre tudo no que se refere ao papel e lugar do ensino superior na sociedade, suas funções em termos de ensino, pesquisa e serviços à comunidade. Um dos pré-requisitos importantes para a renovação pretendida reside nas boas relações com o Estado e a sociedade como um todo, apoiando-se nos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional, que são essenciais para a preservação da livre pesquisa podendo realizar suas funções criativas, reflexivas e críticas na sociedade.

A **qualidade** depende de uma política renovadora para desenvolver a capacidade intelectual dos alunos e melhorar o conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar dos estudos. A importância da pesquisa e da formação de pesquisadores é de extrema importância no processo de busca de uma nova pedagogia. E para isso devemos considerar dois fatores imprescindíveis que é o envolvimento ativo dos professores e, a articulação da universidade com a educação básica.

A internacionalização do ensino superior reflete a aceleração do processo de globalização. Consequentemente reflete a necessidade crescente de entendimento intercultural, que deve ocorrer sob a ótica da cooperação e intercâmbio, baseado na parceria e na busca coletiva de qualidade e relevância, além do princípio da solidariedade internacional para com os países em desenvolvimento.

A VISÃO DA CULTURA COMO PARTE INTEGRANTE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

"A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um 'palco de negociações' em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados."(Vigotsky)

Um dos desafios globais que afronta a humanidade nos últimos anos passa pela necessidade de situar a cultura no centro de concepções estratégicas do desenvolvimento. Este é o setor que exerce as mais complexas relações em todos os campos da vida: a economia, a educação, a formação moral cidadã, entre outros.

A cultura é capaz de desempenhar um papel destacado não só na solução dos conflitos atuais, como também na busca de caminhos por um mundo melhor, assim como nos projetar com responsabilidade diante dos desafios do século XXI.

No mundo atual, os nacionalismos e regionalismos se exacerbam como consequência de que durante muito tempo os povos tem sido submetidos a tempestades políticas e a arbitrariedades sociais e económicas que fazem parte desde a história antiga. Estas últimas são sua causa verdadeira e entre suas consequências está o que constitui um obstáculo ou uma limitação as melhores aspirações de universalidade.

Os interesses de grupos capitalistas, ainda hoje, tentam promover por todos os meios a seu alcance a homogeneização da sociedade.

A relação entre economia e cultura se observa de forma muito clara ao investigar as razões pelas quais os homens mais informados nos regimes capitalistas altamente desenvolvidos estão promovendo a arte e a cultura de acordo com seus interesses e dentro de esquemas de seu sistema social. A essência do problema está em que, na relação entre o produtor e o consumidor, a arte e, em geral, a cultura, desempenham um papel cada vez mais destacado no seio da sociedade capitalista desenvolvida. Isto se deve, em grande parte, a amplitude e extensão que tem adquirido esse sistema e a que determinadas camadas de população tem alcançado níveis de informação, os quais tem que ver também com a função comunicativa que possuem a cultura e a arte.

Não se pode pensar em resolver os problemas atuais sem vincular a cultura às problemáticas social e económica. O enorme potencial educacional, científico, técnico, artístico e cultural em geral, constituem elementos decisivos para abordar os imensos desafios atuais, onde o homem, ao relacionar-se com o mundo, deve manter sua identidade.

Com independência de qualquer debate intelectual ou científico em relação as formas ou modelos mediante os quais tratar o problema, o fato existe e deve se apoiar no avanço das ideias e na compreensão que se tem de cultura, a fim de se abordar o tema com seriedade e rigor. Não é destruindo as conquistas da cultura universal que se pode avançar. Algumas conquistas irrenunciáveis devem ser preservadas como a independência e soberania dos Estados e o respeito irrestrito a identidade cultural de cada povo, nação ou grupo humano. Estas conquistas tem que ser garantidas como fundamento objetivo para assegurar que os novos alcances da internacionalização das riquezas não gerem problemas ainda maiores.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE.

A Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos na formação do professor.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação. Também favorece o desenvolvimento da criatividade através do diálogo que estabelece com as diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar.

Conhecendo a arte de outras culturas o professor poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e a diversidade da imaginação humana.

O conhecimento da arte abre perspectivas para uma compreensão do mundo na qual é possível transformar continuamente a existência, que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Sendo assim, a Arte é uma área do conhecimento que não se pode ignorar dentro da Universidade, principalmente nos cursos de formação de professores, porque o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapando-lhe a dimensão do sonho, da imaginação, da sonoridade da poesia, das criações musicais, das cores e forma que manifestam o sentido da vida.

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA -UFRR.

A nova legislação educacional e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais nos últimos anos trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação dos professores, que abre possibilidades muito interessantes.

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra "aluno". Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, no trabalho.

A Universidade Federal de Roraima, ainda muito jovem, está situada na Amazônia Setentrional, o que lhe dá um caráter especial no que tange a sua infinita gama de possibilidades de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. No seu isolamento geográfico em relação aos grandes centros de desenvolvimento, a Universidade vem caminhando paulatinamente, superando as dificuldades impostas por exercer um papel pioneiro como Instituição Federal de Ensino Superior no extremo norte do país.

A Universidade Federal de Roraima, completando seus 15 anos, sente hoje com a atual gestão, a necessidade de vivenciar os movimentos artísticos dentro do seu Campus, aglutinando diferentes grupos e cumprindo o seu papel social entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

A Universidade nasceu num período político de transformação, em 1988, quando Roraima passou a ser um novo Estado da Federação.

Com a instalação da Universidade, uma nova perspectiva de desenvolvimento pairou na sociedade roraimense que, a partir de então não necessitava mais enviar seus filhos para se formarem fora do Estado.

Ao mesmo tempo, a necessidade de capacitação dos profissionais que já atuavam no Estado era tão grande, que a universidade não conseguia suprir essa carência, por ter um corpo docente muito reduzido.

Até pouco tempo, os universitários que frequentavam a Universidade, já tinham uma experiência profissional, sendo pessoas de uma faixa etária mais avançada, que buscavam legitimara sua atuação como profissional, através da formação a nível de terceiro grau.

Com essas características, a comunidade acadêmica não desenvolveu o espírito universitário, abrindo uma lacuna entre a vida no Campus e a vida na comunidade. A Universidade não era o palco de discussões, espaços críticos e de movimentos culturais, como normalmente se vê em outros Estados.

A partir dessa realidade, passou-se a pensar em metas para a valorização da expressão artística, cultural e esportiva

UFRR, por meio de projetos direcionados ao fazer artístico e esportivo, à reflexão, à divulgação e ao intercâmbio de experiências.

Com o firme propósito de consolidar a prática cultural, artística e esportiva nessa instituição de ensino, pesquisa e extensão, professores, técnicos, alunos e convidados da sociedade roraimense, que atuam na área cultural, artística e esportiva, somaram esforços e pensaram sugestões para a criação de um departamento cultural e esportivo.

Com a implantação do Departamento de Cultura e Esporte, a UFRR objetiva pensar o desenvolvimento cultural, artístico e esportivo, com o propósito de fomentar práticas, ensino e pesquisa na produção de conhecimento com os saberes e produtos culturais, artísticos e esportivos da comunidade acadêmica e da sociedade local, que possa dinamizar e integrar o conhecimento num diálogo entre ciência, cultura artística e esportiva.

O Departamento de Cultura e Esporte, vem se estruturando ao longo deste ano, promovendo várias oficinas de arte, seminários temáticos, campeonatos nas diversas modalidades esportivas, além de apoiar todas as atividades propostas pelos universitários para as Semanas dos Cursos que hoje se encontram na UFRR.

A LDB n° 9394/96 rege a inclusão da Arte e suas modalidades como área de conhecimento no currículo da Educação Básica.

O trabalho na área de Artes se realiza sem ter uma proposta curricular que seja estabelecida pela Divisão de Currículos e Programas da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e

Desporto - SECD, o que acarreta na falta de consistência teórica dos trabalhos executados nas escolas, correndo o risco de uma prática inadequada executada por professores que não estão preparados para ministrarem esta disciplina.

De acordo com o resultado da pesquisa realizada por Duarte² (2001), pode-se constatar que 90% dos professores que trabalham nas escolas de Ensino Fundamental não tem formação na área de Artes. No entanto, não se pode exigir que o professor, considerado elemento fundamental em qualquer sistema de Educação, forme um cidadão deste novo século como um ser integral, sem ele mesmo ter uma formação global, que lhe dê oportunidade de desenvolver seus conhecimentos de um modo mais generalizado.

Os projetos culturais desenvolvidos pela SECD ficam muito distantes de poder dar sustentação a uma educação em Artes de maneira sistematizada nas escolas. Portanto, as ações desenvolvidas acabam como iniciativas isoladas dentro das escolas, não alcançando uma repercussão a nível da comunidade.

Portanto, é necessário, em caráter de urgência, a capacitação e instrumentalização dos professores que hoje ministram aulas de Artes nas Escolas de Ensino Fundamental na cidade de Boa Vista, para que possam desenvolver suas atividades com um embasamento científico desde o ponto de vista teórico, visando uma prática efetiva.

2. DUARTE, Rosângela. *Propuesta de re com andado nes para la preparaciòn l dei profesor de música de la ensefianza fundamental.*, 2001 (Tese de Mestrado. Universidad Camilo Cienfuego, Mata riza s/Cuba).

Outro passo importante, foi a implantação do Pólo Arte na Escola da UFRR, através da Pró-Reitoria de Extensão.

O Projeto de expansão da Rede Arte na Escola vem de encontro a um anseio da Universidade, em desenvolver um trabalho de qualificação dos processos educacionais em Arte, contemplando o princípio da trilogia ensino, pesquisa e extensão.

Através de uma articulação entre a UFRR e o Instituto Arte na Escola, objetiva-se capacitar o professor de Artes, estabelecendo parcerias locais, reunindo esforços a fim de disponibilizar materiais de apoio ao ensino e proporcionar processos de educação continuada voltados ao professor do ensino fundamental, médio e infantil.

Com a implantação do Pólo Arte na Escola, a UFRR amplia a sua atuação no que tange a formação continuada, capacitando 60 professores em Artes, da Rede Pública de Ensino, através do estabelecimento de parcerias com o Instituto Rede Arte na Escola (Fundação IOSCHPE), as Secretarias do Estado e do Município, assim como, com a Fundação Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia - FEMACT, através do Museu Integrado de Roraima.

Outro projeto de relevância encampado pela UFRR é o Painel Internacional de Regência Coral. Este projeto que já consolida sua quinta versão, vem no decorrer desses cinco anos desenvolvendo um trabalho de capacitação de professores, regentes, músicos, cantores e coralistas, levando a musicalização e o canto coral às comunidades escolares.

O Painel Internacional de Regência Coral é uma iniciativa de um grupo de professores que promovem o estudo e a pesquisa do fazer musical, e tem como finalidade proporcionar a integração

entre os educadores dos Estados da Região Norte e países da América Latina, abrindo espaço para a qualificação dos profissionais que se dedicam ao ensino e a pesquisa da música através do canto coral em suas diferentes instâncias. A realização desse Painel só é possível pela consolidação estabelecida durante esses cinco anos, de parceiros como a Associação brasileira de Educação Musical - ABEM, SEBRAE, SESI/ FIER/RR, Secretarias de Educação e Cultura do Estado e do Município de Boa Vista, Fundação VITAE, Museu Integrado de Roraima / FEMACT.

Este painel visa também, promover a conscientização da importância da criação de um movimento musical a exemplo do que acontece na região sul do país.

A continuidade da ação e a diversidade de origem da participantes, fez com que se pensasse em mudar o título deste projeto, antes denominado Painel de Regência Coral da Região Norte para o atual, já que na realização deste evento no ano de 2001, teve a presença de 35 regentes da Venezuela dos Estados de Ciudad Bolívar, Caracas e Anzoátegui; 13 regentes do estado do Amazonas e 41 do Estado de Roraima.

Acapacitação de educadores de artes da Educação Básica, bem como os regentes de corais, produtores musicais e demais profissionais de áreas afins, através de uma metodologia teórico-prática leva a um resultado satisfatório como comprovai experiências vivenciadas em evento desta natureza em outros Estados.

Asistemática de trabalhar a capacitação através de oficinas, oportuniza a troca de conhecimento e experiências onde o elemento participante é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Este movimento intercultural através da música, durante estes 05 anos, vem de encontro a nova visão de educação proposta para o século XXI, a qual está centralizada no desenvolvimento integral do homem.

Com a realização desse Projeto, hoje temos mais de 30 corais formados em Boa Vista, além de trabalhos já identificados nos municípios do Canta, Caracaraí, Alto Alegre e Mucajaí. Com isso, envolve-se mais de 2000 crianças e jovens na faixa etária de 07 a 18 anos. Nesta última versão, tivemos a participação efetiva de 77 professores, que buscam seu aperfeiçoamento na área da musicalização e do canto coral.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, M^a Lúcia A. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1991.

BEYER, Esther. **A Educação Musical sob a Perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica**. In: Fundamentos da Educação Musical -ABEM, maio/1993.

DÁVALOS, A. H. **Cultura para el desarrollo**. Editorial de Ciências Sociales. LaHabana-Cuba.

DEMO, Pedro . **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

NISKIER, Arnaldo. **LDB - A nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PORCHER, Louis. **Educação artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

Reforma Agrária e os Impactos Regionais dos Assentamentos Rurais no Desenvolvimento Socioeconómico o Caso Brasileiro

Pedro M. Staevie¹

RESUMO

O presente artigo apresenta um breve relato do debate acerca dos impactos no desenvolvimento local/regional obtidos a partir da criação de assentamentos rurais de reforma agrária no Brasil. Para tanto, utiliza-se como referência estudos dos mais importantes pesquisadores brasileiros acerca desta temática. Em suma, o cerne deste artigo reside na apresentação de debate acerca das relações entre o processo de implementação de projetos de assentamentos rurais e o processo de desenvolvimento económico local e regional, considerando-se para isso a atuação dos movimentos sociais, do Estado e da própria sociedade. Parte-se do pressuposto de que os assentamentos rurais apresentam-se como elementos dinamizadores das relações sociais locais que compõem uma importante referência na busca de novos modelos de desenvolvimento rural.

PALAVRAS-CHAVE: assentamentos rurais; desenvolvimento local/regional; reforma agrária.

1. Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a implementação de assentamentos rurais no Brasil possui um significado distinto daquele atribuído à luta pela reforma agrária em outros momentos da história do país, em particular nos anos 50 e 60 (Torres, 2000). Em decorrência do agravamento das consequências da modernização agrícola iniciada ao final da década de 1970 e o processo de redemocratização do país, a reforma agrária assumiu um contorno mais amplo do que nos anos 50 e 60. Neste período, o debate sobre a luta pela terra possuía um caráter estritamente económico. Nos dias atuais a reforma agrária se insere no contexto da inclusão social, contemplando as questões relacionadas à distribuição de renda, a justiça social e, mais recentemente, a sustentabilidade ambiental.

A implementação de assentamentos rurais em áreas desapropriadas vem sendo posta em prática através da ação governamental como resposta à crescente pressão exercida pelos movimentos sociais de luta pela terra. Esse processo de implantação de assentamentos rurais toma corpo com mais ênfase a partir da década de 1980, com a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária-1 PNRA.

O Plano Nacional de Reforma Agrária baseou-se no Estatuto da Terra promulgado em 1964, em pleno regime militar. A questão central resgatada do Estatuto pelo PNRA foi a ideia de que a terra deveria ter uma função social, ou seja, a reforma agrária seria feita com o objetivo de atingir a justiça social e a utilização social da terra, indo de encontro à ideia de que cada proprietário poderia fazer da terra o que lhe fosse mais conveniente. Não obstante os tímidos resultados logrados com a execução do Plano, pode-se afirmar que atualmente um

expressivo número de famílias foi beneficiada por essa política no meio rural brasileiro. Entretanto, não pode-se concluir daí que o governo tenha uma política sistemática para a realização da reforma agrária, sendo esta resultado das pressões exercidas pelos movimentos sociais dos trabalhadores sem terra, sendo o Movimento de Libertação dos Trabalhadores sem Terra (MLST) o de maior expressão na região do Triângulo Mineiro.

Dados apresentados por Torres (p. 3) exprimem a evolução desse processo de criação de assentamentos rurais no Estado de Minas Gerais durante as décadas de 80 e 90, referindo-se apenas aos assentamentos criados pelo INCRA. Em todo Estado de Minas Gerais foram implementados, entre 1986 e 1998, 132 projetos de assentamentos rurais, beneficiando algo em torno de 8186 famílias, perfazendo cerca de 349.477 hectares. Cabe destacar que cerca de 75% destes projetos de assentamento foram criados após 1996, evidenciando um maior poder de pressão por parte dos movimentos de luta pela terra.

Na região conhecida como o Triângulo Mineiro existem em 2002 cerca de 20 Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, ocupando uma área de 28.891 hectares, com 1061 famílias assentadas.

Os projetos de assentamento existentes no Triângulo Mineiro foram criados entre os anos de 1986 e 2000, sendo todas as áreas arrecadadas através do instrumento da desapropriação. A atuação do INCRA na década de 80 foi pontual, sendo criados somente dois projetos: PA Iturama no município de Limeira do Oeste (1986) e PA Cruz e Macaúbas no município de Santa Vitória (1988). Sua atuação tornou-se mais efetiva no último quinquênio, sendo a maior parte dos projetos (10) implantados nos anos de 1998/99. Essa intensificação da ação no Triângulo Mineiro está relacionada a uma maior organização dos

movimentos sociais na região, principalmente vinculada ao Movimento de Libertação dos Sem Terra - MLST.

No final dos anos 70 e início da década de 80 os conflitos resultantes da luta pela terra ganharam maior visibilidade, assegurada pelo cenário de abertura política, marcado pela presença no espaço público de diferentes categorias de trabalhadores e por uma crescente demanda e maiores questionamentos que apresentaram-se fundamentais para a verificação de perda de legitimidade dos governos militares. No que concerne os trabalhadores rurais, a década iniciou-se alçando ao primeiro plano a bandeira da reforma agrária. Ainda; que essa reivindicação tivesse sido uma constante do sindicalismo rural brasileiro nos anos 1970, foi somente com a realização do III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais em 1979 que se reconheceu publicamente a necessidade de mobilizações e pressões que contemplassem expressivos contingentes de trabalhadores para que a reforma agrária pudesse se tornar uma possibilidade concreta. Neste mesmo ano as comemorações dos 15 anos do Estatuto da Terra foram marcadas em vários pontos do país por manifestações de trabalhadores rurais, sobretudo os ocupantes que viviam em áreas de litígio, que ocuparam as ruas exigindo o cumprimento dessa lei.

Nesta mesma época começaram a ocorrer ocupações e acampamentos de terra no sul do país, trazendo a tona novas formas, em relação àquela conjuntura, de ação política, desafiando a postura do regime militar e colocando em questão as práticas sindicais, passando a disputar a capacidade e legitimidade de representar determinado segmento de trabalhadores. As crescentes manifestações e a maior publicidade da luta pela reforma agrária levaram à criação, em 1982, do Ministério Extraordinário dos Assuntos Fundiários, que,

não por acaso, foi entregue a um militar. O governo militar via a expansão e a intensidade dos conflitos por terra como uma questão de segurança nacional.

A legislação brasileira sempre colocou o Executivo Federal como a esfera governamental que deveria realizar as intervenções e políticas relacionadas às questões fundiárias. A possibilidade de desapropriação por interesse social, permitindo, desde a emenda constitucional número 10 de 1964, que as terras fossem pagas com títulos da dívida agrária, é prerrogativa da União. As poucas desapropriações realizadas na década de 1970 foram realizadas neste âmbito. Não obstante, à época já apareciam sinais de possibilidades de intervenções dos governos estaduais para a obtenção de terras destinadas à reforma agrária.

Nos anos 80 os governos estaduais passaram a intervir mais recorrentemente sobre a questão fundiária, *"através de algumas brechas, tais como a desapropriação por utilidade pública, para criação de fazendas experimentais, arrecadação de terras públicas estaduais, compra de terras"* (Leite; Medeiros, p. 10). O resultado imediato foi uma mudança institucional significativa dos executivos em diversas unidades da federação, com a criação de organismos direcionados à questão agrária, tais como Institutos de Terra, secretarias especiais e fundos de terra.

Em consonância com o dito no parágrafo anterior, pode-se constatar que historicamente o processo de implementação de assentamentos rurais vem se caracterizando pela centralização, nas esferas federal e estadual, tanto do processo e poder decisório quanto no que tange a realização dos programas e políticas voltados a tal questão. O poder desapropriatório por interesse social é um ato privativo da Presidência da República, assim como os mecanismos legais utilizados para a

desapropriação por utilidade pública estão sob responsabilidade dos governos das diferentes unidades da federação, isto é, dos governos estaduais. A própria trajetória do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), criado em 1970 sempre esteve ligada ao governo federal, demonstrando o nível de centralidade com que tem sido tratadas as questões fundiárias e a reforma agrária, bem como a implementação de assentamentos rurais no país. Questões vinculadas à viabilidade de assentamentos, como política de crédito, estrutura básica e assistência técnica também são centralizadas nas mãos dos poderes executivos federal e estadual. O executivo municipal desempenha um papel secundário, restringindo-se a responder às demandas pontuais como conservação de estradas, assistência na área de saúde e criação de escolas, geralmente em convênio com as esferas executivas federal e estadual.

Em decorrência desse elevado nível de centralização, *"os assentamentos estão se constituindo em verdadeiros territórios, do governo federal no interior dos municípios, uma vez que a maioria das demandas dos assentados é encaminhada diretamente ao INCRA"* (Torres, 2000, p.4). Devido ao aumento no número de assentamentos criados desde o final da década de 80, a estrutura desse órgão começa a apresentar-se insuficiente para atender a crescente demanda por terra. Um aspecto fundamental importância relacionado à atual possibilidade de realização da reforma agrária no Brasil é a necessidade de se romper com empecilhos burocráticos, visando a construção de um novo arranjo institucional alternativo, diametralmente oposto à histórica centralização observada ao longo dos tempos no país quando se trata dessa questão.

Não obstante a grande centralidade da questão fundiária pelo governo federal, atualmente a necessidade de novos mecanismos de descentralização e participação tornam-se

imperiosos para a consecução de um projeto de reforma agrária que possa resultar em sucesso. A centralização da reforma agrária no governo federal tem trazido problemas de diferentes naturezas, incluindo a capacidade de uma única esfera governamental implementar toda uma política fundiária no território nacional, sendo assim de fundamental importância a participação tanto dos governos estaduais quanto dos executivos municipais numa nova institucionalidade direcionada à questão fundiária. Esta nova institucionalidade deve levar em consideração as raízes históricas de ocupação humana e de luta pela terra nas diferentes regiões do país. É imperiosa também a discriminação das singularidades económicas de cada região, além do reconhecimento físico-ambiental dos respectivos espaços naturais. Nesse sentido, um modelo de reforma agrária não pode ser hegemonicamente adotado em todas as regiões do Brasil.

O debate acerca da descentralização é uma questão cada vez mais presente quando se analisam estratégias de políticas públicas e também no que se refere à própria viabilidade de um projeto de desenvolvimento económico em que pese uma maior eficiência económica e social. Jacobi (1990) afirma que, na lógica da descentralização, coloca-se uma questão de sobrevivência económica: *"é um mecanismo adequado para o uso e redistribuição mais eficiente do escasso orçamento público"*. Porém, o próprio autor sinaliza a existência de um conjunto de ambiguidades que existe quando se trata desse tema, ressaltando que, sendo uma proposta política administrativa cerceada de arranjos ideológicos, poderá haver objetivos distintos e mesmo objetivos opostos.

Nesse sentido, no que se refere especificamente à reforma agrária, a descentralização tem sido apresentada como um mecanismo para se alcançar uma maior efetividade política do

processo, dividindo-se as responsabilidades entre as três esferas governamentais (municipal, estadual e federal) . Essa situação tem sido bastante debatida entre a sociedade civil e os estudiosos do assunto, em vista a construção de um processo descentralizado de implementação de assentamentos e desenvolvimento rural, fortalecido pela tendência à descentralização de várias políticas públicas em curso no Brasil. Começa-se a observar um movimento em direção à descentralização de competências do governo federal para os governos estaduais e municipais e à transferência de gerenciamento do governo para entidades da sociedade civil.

Entretanto, existem diversos argumentos contrários à descentralização da reforma agrária, como uma forte pressão dos latifundiários sobre o poder municipal. O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - IICA/INCRÁ realizou recentemente (1998) um estudo onde foram analisados alguns exemplos da relação entre municípios e assentamentos rurais, sendo identificadas questões relevantes sobre a perspectiva da descentralização da reforma agrária pelos autores envolvidos no processo. À medida que esses atores são os prefeitos, secretários municipais e quaisquer pessoas ligadas à administração municipal, o grande temor é que as outras esferas governamentais tornem-se desobrigadas à participar do processo. Para os representantes dos assentamentos, os argumentos são de ordem política e referem-se à falta de prioridade e à resistência que prefeitos de determinadas regiões tem com relação à reforma agrária. Ademais, a falta de estrutura e de capacidade técnica e administrativa dos municípios para executar as ações prioritárias demandadas nos assentamentos é outro problema apresentado neste estudo.

Portanto, a relação existente entre os municípios e os assentamentos rurais neles existentes tem sido objeto de estudos de órgãos governamentais como o INCRA, universidades e, também, organizações que trabalham direta ou indiretamente com a questão da reforma agrária. Estes estudos têm focado com bastante importância dois aspectos principais, a saber: a possibilidade de descentralização e democratização desse processo, estendendo a participação do poder público municipal e da sociedade civil como um todo; e a questão da articulação desses projetos com os desenvolvimentos local e regional, sobretudo a sua integração ao mercado.

A compreensão do significado dos projetos de assentamentos rurais em sua dinâmica dos desenvolvimentos municipal e regional deve ser conduzida pela respectiva consideração dos diversos fatores que caracterizam a heterogeneidade desse processo. Assim sendo, a história de vida das famílias assentadas, suas trajetórias de luta pela terra, suas experiências anteriores, suas origens, se urbanas ou rurais, devem ser analisadas como variáveis fundamentais, assim como as propriedades físicas do local do assentamento, como disponibilidade de recursos hídricos, qualidade dos solos, localização, facilidade de acesso, infra-estrutura, são também de extrema importância para a compreensão da forma de organização produtiva dos assentamentos, quais sejam suas reivindicações e demandas, suas expectativas, enfim, como os assentados se articulam na formação desse novo espaço social.

Portanto, o cerne da análise apresentada neste artigo reside nas relações entre o processo de implementação de projetos de assentamentos rurais e a construção de novas identidades e de relações econômicas, políticas, culturais e sociais entre os diversos atores envolvidos no processo de desenvolvimento local e regional, considerando-se para isso a atuação dos movimentos

sociais, do Estado e da própria sociedade como componentes fundamentais na viabilização desses projetos de assentamento. Parte-se do pressuposto de que os assentamentos rurais apresentam-se como elementos dinamizadores das relações sociais locais que compõem uma importante referência na busca de novos modelos de desenvolvimento rural. Ademais, na análise da formação e viabilidade de assentamentos rurais é imperiosa a clareza dos objetivos a serem alcançados, dentro das diferentes concepções de reforma agrária. Aqui, parte-se do princípio de que a reforma agrária é uma política que possibilita arremeter a um processo de transformação social, relacionando-se, dessa forma, não só com o aspecto económico, mas também com os aspectos político, cultural e social dos beneficiários e da região envolvida.

Variáveis como a trajetória de luta dos trabalhadores sem-terra, a estratégia utilizada na luta pela terra, as experiências de vida dos trabalhadores e a importância dos mediadores envolvidos em todo o processo, assim como as características físicas de cada assentamento, constituíram-se em subsídios cruciais para a compreensão dos resultados da política governamental de implementação de assentamentos rurais no Brasil. Nesse sentido, autores como Bavaresco (2001), Leite (2000), Novaes (1994), Paula (1999) e Valadão (1999), dentre outros, fornecem a base teórica para a análise da importância dos mediadores para a constituição da luta pela terra, bem como para a formação da identidade cultural e social desses trabalhadores assentados e sua interação com a sociedade local e com o próprio meio ambiente.

Um outro aspecto que vem sendo bastante estudado e debatido no que se refere aos assentamentos rurais, assim como ao conjunto do debate sócio-econômico, diz respeito à sustentabilidade ambiental dos projetos. O pesquisador da FAO «

Paolo Groppo, um grande especialista na área, participou de importante seminário realizado em Brasília no ano de 2000 sobre "Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável", promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, apresentando suas ideias e propostas em uma palestra que versava sobre "Novos Instrumentos para a Reforma Agrária: uma visão internacional". O autor coloca a agricultura familiar como centro do que chama de terceira geração de reforma agrária, que contempla a questão da inclusão dos excluídos e a sustentabilidade ambiental. Para tanto, os atores locais são o ponto de partida, com seus conhecimentos da realidade histórica, técnica e econômica ecológica do meio em que operam. Esta nova fase da reforma agrária caracteriza-se por tentar *"promover a cidadania dando terra aos que não a possuem, em um marco de sustentabilidade ecológica e viabilidade econômica que passa a constituir o eixo diretor"* (Groppo, 2000, p. 190).

A ATUALIDADE DA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL

A concentração fundiária no Brasil é um aspecto histórico na formação de nossa sociedade. Desde os primórdios da colonização essa distribuição mostrou-se desigual. Inicialmente, foram as capitânicas hereditárias, e posteriormente, seguiram-se as sesmarias. Nas palavras de Oliveira (2002, p. 55), *"As sesmarias estão na origem da grande maioria dos latifúndios do país, fruto da herança colonial"*.

Entretanto, é apenas ao final da década de 50 do século passado que a concentração fundiária e a reforma agrária começam a ser debatidas com mais intensidade, onde diversas propostas de reforma eram apresentadas por diferentes forças sociais, como os movimentos sociais rurais e a Igreja Católica. Até 1964, de maneira diferenciada nas diversas regiões do país,

os principais mediadores da luta pela terra no Brasil eram o Partido Comunista, as Ligas Camponesas e a Igreja Católica, transformando esta luta no principal mote do movimento camponês.

Com a posse de João Goulart na Presidência da República, no início da década de 60, a reforma agrária passa a ser uma das principais bandeiras das chamadas reformas de base, sendo apontada também como um dos motivos que levaram à movimentação dos militares, movimentação essa que acabou culminando com o golpe de 1964. A Sociedade Rural Brasileira, entidade tradicional de defesa dos interesses dos grandes latifundiários rurais, garantiu um grande apoio ao golpe militar quando da organização da Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, iniciada em São Paulo, mas que logo se espalhou por todo o país. De cunho conservador, este ato denunciava a investida comunista, a desordem e a reforma agrária, cobrando o retorno da ordem judicialmente instituída, tornando-se, portanto, importante referência para o afastamento do presidente João Goulart e do golpe militar desencadeado no dia 31 de março de 1964.

Com a tomada do poder pelos militares, a ação do Estado dá-se de forma autoritária, criando condições institucionais e econômicas para possibilitarem a articulação das relações de produção na agricultura com a expansão dos chamados complexos agroindustriais. Com base no Estatuto da Terra, Lei no 4504, promulgada em 30 de novembro de 1964, o Estado inicia um processo de colonização e modernização do campo, 1 alternativo à reforma agrária. O Estatuto da Terra, que era o mecanismo proposto pelo governo militar para regulamentar o processo de reforma agrária, era entendido como um instrumento de modernização capitalista no campo e não como um mecanismo de transformação social. Assim sendo, a estratégia

de desenvolvimento adotada pelo governo militar reprimia os movimentos de luta pela terra, existentes no Sul e Norte do país. Ademais, criava mecanismos que possibilitavam a transformação dos latifúndios em grandes empresas capitalistas rurais, amparadas por vultosos volumes de recursos creditícios e fiscais, distribuídos pelo novo Sistema Nacional de Crédito Rural (SCNR), criado através da Lei 4829/65. Esses subsídios, além de aprofundarem a pobreza do pequeno proprietário rural e do camponês assalariado, contribuiu ainda para um alargamento das diferenças regionais, haja visto terem sido estes créditos fundamentalmente direcionados às regiões Sul e Sudeste do país, já mais desenvolvidas. Dados apresentados por Neto (1997, p. 174) mostram uma grande concentração dos recursos do crédito rural nas mãos de um pequeno número de produtores, o que demonstra o caráter discriminatório do processo de modernização da agricultura brasileira.

Percebe-se também um diferencial regional na distribuição dos recursos. As regiões Norte e Nordeste foram notadamente discriminadas na alocação destes recursos, recursos estes destinados substancialmente às regiões Sul e Sudeste do país.

Não obstante a repressão política e as ações modernizantes dos governos militares, a luta pela terra com o intuito de realização de uma reforma agrária não cessou, muito pelo contrário. Os efeitos da modernização agrícola, representada pelo pacote tecnológico da chamada "Revolução Verde" e a crescente concentração fundiária, juntamente com o crescimento do trabalho sazonal, recolocaram o debate sobre a reforma agrária na pauta política nos anos 1980. A progressiva mobilização dos trabalhadores e o esgotamento do regime militar revigoraram a luta pela reforma agrária e a colocaram novamente como uma questão crucial para uma verdadeira redemocratização do país.

Com o fim do regime militar, em meados da década de 80, inicia-se o processo de redemocratização do país. Todavia, somente após quatro anos da derrocada do regime militar é que o povo brasileiro volta às urnas para escolher o novo Presidente da República. Entretanto, como dito anteriormente, já no início dos anos 80 o debate acerca da reforma agrária toma maiores proporções, devido sobretudo à pressão dos movimentos sociais de luta pela terra.

Atualmente, o debate sobre o papel da reforma agrária na sociedade brasileira é mais amplo, contemplando questões relacionadas com a fome, a cidadania, a participação política e a sustentabilidade ambiental. Entretanto, não significa dizer que os projetos de assentamentos rurais vêm sendo implementados sem empecilhos das mais diversas ordens, sobretudo políticas. Os obstáculos políticos ainda se apresentam tanto no que diz respeito à conquista da terra quanto no processo de viabilização produtiva e no acesso a serviços essenciais como assistência técnica, serviços de saúde e educação. Pode-se dizer que *há* hoje em dia, apenas uma atuação pontual dos governos na tentativa de solucionar conflitos, sobretudo a partir das ocupações organizadas pelos movimentos sociais rurais. Portanto, não se pode afirmar que o Estado possua uma política efetiva de reforma agrária.

ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÓMICOS DA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL.

A implementação de assentamentos rurais deve ser tomada como um processo que reflete em mudanças em nível local e regional de desenvolvimento económico, político e social nas diferentes regiões do país. Nessa direção, Zamberlan (1994)¹

aponta para a necessidade de que o processo de elaboração de projetos e programas de investimento nos assentamentos rurais seja contextualizado numa expectativa de desenvolvimento regional. Entretanto, a dimensão regional não se restringe apenas aos seus determinantes físicos (como os recortes feitos pelo IBGE, por exemplo), mas contempla uma gama de variáveis tidas como relevantes e que, uma vez destacadas, configuram redes de relações que têm uma determinada delimitação, fugindo da caracterização baseada somente em suas condicionantes físicas. Pode ser vista como *"uma construção social a partir dos enfrentamentos históricos entre diferentes atores sociais e diferentes projetos"*(Alentejano, 1997).

Nesse sentido, falar em "impactos regionais dos assentamentos rurais" implica perceberas diferentes dimensões das relações económicas, políticas, sociais, ambientais e também culturais, que se desenvolvem como um processo. Essas relações se desenvolvem em um espaço e tempo marcados e delimitados pela própria criação dos assentamentos, onde a experiência de vida dos assentados anterior ao assentamento é fator determinante no desenrolar dessas relações. Assume-se, dessa maneira, que existem processos múltiplos a serem considerados que antecedem o assentamento, além dos processos que são concomitantes a ele e também o sucedem. Estas relações podem influenciar e serem influenciadas pelo município onde se encontra o assentamento, assim como um conjunto de municípios ou parte deles. Dessa forma, Zamberlan E Florão (1991), em estudo realizado sobre impactos gerados a partir da criação de assentamentos rurais na região de CruzAlta, no Estado do Rio Grande do Sul, apresentam avanços económicos e sociais para os municípios e região onde estes assentamentos ocorrem. Conforme os autores, os efeitos económicos poderiam ser alcançados também por outro tipo de empreendimento agrícola, como grandes propriedades.

Entretanto, esses avanços não podem ser analisados somente sob o prisma econômico-produtivista, visto que os assentamentos propiciam a possibilidade de desconcentração de riqueza e poder. Assim sendo, uma análise que considere apenas o aspecto de desempenho econômico do assentamento pode levar a uma ocultação de seus verdadeiros impactos, se comparado apenas com a eficiência econômica da empresa rural. Assim, ao se analisar o significado da criação de assentamentos rurais, é fundamental que se busque também os impactos sociais, políticos e culturais no município.

Na linha de pensamento de Leite (2000), deve-se, para a abordagem que aqui se propõe, resgatar diferentes momentos da trajetória dos assentamentos. Inicialmente, torna-se imperioso o conhecimento histórico da região onde os mesmos se localizam e dos conflitos que lhes deram origem. Durante esse processo, surgem lideranças, constituem-se alianças e oposições, produzem-se identidades. Ocorrem aí alterações nas relações políticas e sociais que podem constituir-se em fator determinante ex-post a criação do assentamento. No que tange à localização do assentamento, torna-se fundamental verificar as condições de ocupação, produção, organização produtiva, relações pré-í existentes, etc. Para Garcia Jr., *"são as trajetórias sociais dos assentados que precisam ser objetivadas: não mais teríamos indivíduos genéricos como beneficiários, mas indivíduos com uma história e uma situação social anterior precisas"* (1994, p. 96).

Um segundo momento é considerar a ação do Estado, que intervém no conflito, com regularização ou desapropriação das terras, delimitação de terras, outorga de títulos de propriedade, linhas de crédito, etc; além da atuação dos órgãos diretamente ligados a ele que devem prover infra-estrutura básica (estradas, luz elétrica, etc), serviços primordiais como saúde e educação e

assistência técnica. Essa intervenção pública resulta numa reordenação das relações no plano local.

Assentar significa reconhecer uma situação de conflito, determinados agentes sociais, demandas, muitas das quais até então ignoradas, e, possivelmente, permitir sua transformação em direitos, o que implica trazer uma mediação legal para o conflito. Daí deriva uma das primeiras dimensões do que se poderia chamar "impacto" dos assentamentos: trazer determinados segmentos para a experiência com o mundo dos direitos, na medida em que o assentamento em si mesmo implica o reconhecimento do direito a um pedaço de terra (o que é diferente do reconhecimento do direito à terra em geral). A trajetória dos assentados, suas alianças, possibilidades de coesão e de constituição de espaços de poder, as relações que estabelecem entre si, com o Estado, com as forças políticas locais são definidoras das possibilidades de consolidação desse direito e/ou de seu desdobramento em outros direitos (já dados ou novos). Desse ponto de vista, o assentamento representa uma ruptura com uma situação anterior e aparece, ele mesmo, como resultado de relações de poder." (Leite, 2000, p.44).

Finalmente, um terceiro momento é o da instalação e reprodução. Após a chegada à terra, a delimitação e distribuição dos lotes e o início da produção, novas questões se apresentam: a necessidade de disputar os créditos destinados pelo governo (o que muitas vezes acontece); a imposição de formas associativas de produção e as novas relações que ela cria entre os assentados; a busca de mercados e formas para o escoamento da produção; a obtenção de insumos; demandas relacionadas a serviços de saúde e educação; necessidade de assistência técnica, etc. Isso tudo gera novas relações sociais internas e exteriores aos assentamentos, constituindo espaço de formação de demandas e de novas mediações. Assim sendo, constroem-se novos parâmetros para uma vida em conjunto. Nesse processo que se delimita a "região do assentamento". Portanto, o desempenho sócio-económico de um assentamento e seu

desdobramento no desenvolvimento local/regional deve levar em conta não só métodos económicos, mas também aspectos como a trajetória de vida dos assentados e a forma de intervenção do poder público na definição dos projetos.

IMPACTOS ECONÓMICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DA REFORMAAGRÁRIA.

Os chamados "impactos dos assentamentos" referem-se às mudanças que ocorrem nas relações do assentamento com o seu entorno, constituindo-se no que se chama "região do assentamento". Nesse sentido, o município e o seu respectivo poder público ganha importância, impondo a necessidade de considerar as mudanças no seu papel. A criação de assentamento (s) no município gera novas demandas e necessidades, portanto, torna-se fundamental entender até que ponto eles se tornam objeto de políticas públicas locais.

O assentamento pode, portanto, ser visto como o ponto de partida, ou seja, a situação na qual o produtor beneficiado busca implantar novas técnicas produtivas, praticar uma nova sociabilidade interna aos núcleos de reforma agrária e inserir-se em processos de disputas políticas visando sua reprodução (sobretudo na sua relação com o Estado), podendo encorajara geração de efeitos multiplicadores no meio económico, político e social no qual se contextualiza. Entretanto, o assentamento também pode ser tratado como "ponto de chegada", isto é, como uma, entre outras, possibilidades de mobilidade e integração social, almejadas pelos mais diversos movimentos sociais rurais. Assim sendo, os impactos daí oriundos também apresentam-se de suma importância, haja vista a possibilidade de transformação de um amplo setor de excluídos em sujeitos políticos atuantes.

Nesse sentido Leite (2000) apresenta, com bastante propriedade, as seguintes dimensões para a análise destes impactos dos assentamentos na dinâmica local e regional: a) poder local, participação política e políticas públicas; b) organização e integração social; c) organização produtiva; d) dimensão ambiental/territorial; e) organização do território; f) aspectos demográficos e; g) condições materiais de vida.

No que tange o primeiro ponto, a criação de assentamento (s) em determinado município acarreta a introdução de novos elementos e agentes que ocasionam alterações nas relações de poder. Assim sendo, ocorrem alterações nas relações locais, no caso de desapropriações, visto que ela envolve graus diferenciados de negociação com o proprietário. Diversas agências públicas voltadas à implementação e viabilidade dos assentamentos, tais como INCRA, EMATER, etc, passam também a atuar na região, acabando por criar novas relações sociais inerentes ao processo. Questões relacionadas à quem deve ser beneficiado, muitas vezes por conta da reivindicação de prefeitos que querem o assentamento de sem-terras de seu município também geram novas situações e agentes relacionados ao conflito, alterando as relações pré-existentes. Além disso, a criação de assentamentos gera novas demandas, relacionadas à saúde, educação, transporte, apoio à produção, etc, que muitas vezes se somam e, às vezes, disputam com as de outras comunidades locais que não recebem uma atenção especial de políticas públicas.

Concernente a organização social e produtiva, pode-se dizer que a implementação de assentamentos rurais provoca um rearranjo produtivo nas localidades em que se instalam. A diversificação da produção, a adoção de atividades mais lucrativas (agrícolas e não agrícolas), mudanças na tecnologia produtiva, aumentos de produtividade, refletem-se na renda dos

assentados afetando o comércio local, a movimentação bancária, a geração de impostos, etc. Dessa forma, o assentamento apresenta um forte potencial dinamizador da economia local e regional. Bergamasco e Noder (1999) em estudo relacionado aos impactos gerados por assentamentos rurais no Estado de São Paulo apontam para transformações na estrutura agrária local, na distribuição sócio-ocupacional da população rural e na organização política do municípios em que foram implementados, ratificando o potencial de geração de impactos gerados pela criação de assentamentos. Já Navarro, Moraes e Menezes (1999, p. 56) apontam que *"Alguns exemplos de dinamismo económico e comercial indicam, claramente, o porte de algumas destas iniciativas e a presença, como sujeitos sociais organizados, dos agricultores assentados na vida social e política de muitas regiões agrárias brasileiras"*.

A literatura acerca desse tema indica ainda um efeito multiplicador, haja visto que muitos agricultores circunscritos à 1 assentamentos rurais passam a utilizar práticas produtivas consideradas favoráveis à uma melhoria do processo produtivo e à 1 à elevação da renda, já experimentadas com sucesso nos assentamento.

Já a dimensão ambiental/territorial precisa ser tratada sob 1 uma ótica política, económica e social. Entretanto, ao se tratar dos impactos ambientais em assentamentos torna-se imperioso referir-se à própria trajetória das políticas públicas que lhes dão origem. O primeiro ponto a ser destacado é a escolha das áreas destinadas aos assentamentos. Muitas vezes o local destinado encontra-se em estado avançado de degradação ambiental, 1 caracterizando-se por terras inapropriadas para ol desenvolvimento da agricultura. Ademais, a necessidade quase 1 que imediata de auferição de ganhos por parte dos assentados! resulta em um maior desgaste do solo, tornando a cultural

insustentável a médio e longo prazo, limitando as possibilidades de produção.

Deve-se considerar ainda, na análise de impactos ambientais em assentamentos rurais, a sua dimensão temporal, incorporando as formas de uso do solo anteriores ao assentamento. Conhecer o histórico do uso do solo na área do assentamento é um subsídio importante na busca de um novo processo produtivo ecologicamente sustentável e economicamente viável que busque também a recuperação, ainda que parcial, dos recursos naturais.

Cabe destacar, porém, que mesmo que muitas experiências apresentem um redirecionamento do processo produtivo no sentido de uma produção ecologicamente sustentável não degradante, ainda o modelo agrícola da revolução verde influencia grande parte dos assentamentos, que na busca de produtividade a qualquer custo adotam esse tipo de prática produtiva. Entretanto, as experiências produtivas sustentáveis começam a servir de exemplo para a adoção de um novo modelo agrícola ecologicamente correto. Somente com práticas sustentáveis poderá haver uma continuidade de produção num horizonte temporal ininterrupto.

No que se refere à organização territorial, o assentamento tende a representar uma nova dinâmica ocupacional, uma vez que traz novas formas de ocupação do espaço. Esta nova forma de organização interna dos assentamentos pode implicar ainda em mudanças territoriais de caráter político-administrativo, como o desmembramento de municípios (como no caso do município de Hulha Negra no RS) e criação de distritos.

Já as alterações demográficas oriundas da criação de assentamentos em determinada região tornam-se mais visíveis

quando envolvem sujeitos vindos de outras regiões ou quando ocorre um deslocamento de populações urbanas para áreas rurais, resultando em um aumento populacional ou mudança na relação população rural/população urbana. Essas situações também podem resultarem significativas mudanças no perfil dos assentados, tanto no que tange sua dimensão etária quanto a relacionada ao sexo dos beneficiários.

Nesse sentido, o aumento de determinado "tipo" de beneficiário podem acabar resultando em aumento ou geração de demanda de determinados serviços. A termo de exemplo, um aumento no número de mulheres assentadas pode, no futuro, 1 refletir em uma maior demanda por serviços de saúde relacionados a questões de maternidade, com acompanhamento pré-natal.

Em termos mais amplos, o aumento populacional do município decorrente de assentamentos pode gerar uma elevação no mercado de trabalho e consumo, gerando efeitos I sobre o comércio local, aumento da arrecadação de impostos, j etc. Tende, ainda, a proporcionar um aumento na demanda por j serviços sociais e de infra-estrutura, tais como postos de saúde, condições de transporte para o escoamento da produção e outras I tantas geradas por esse rearranjo demográfico. Dessa forma, I essas novas demandas colocam o assentamento em relação direta com as autoridades públicas das diversas esferas governamentais.

Finalmente no que tange ao assentamento propriamente dito, dimensionar a renda e a qualidade de vida no assentamento torna-se imperiosa no sentido de verificar as mudanças trazidas pelo assentamento aos beneficiados, ou seja, para os próprios assentados. Implica em verificar, comparativamente, as condições pré e pós assentamento, no que se refere à renda,

acesso à saúde, qualidade alimentar, escolas, acesso a bens de consumo, lazer, etc.

No caso da população indiretamente envolvida, isto é, próxima à região dos assentamentos, trata-se de considerar diversas situações, como a que se refere aos familiares dos assentados, além dos agentes envolvidos nas novas relações sociais oriundas da implementação do assentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou apresentar, de forma um tanto quanto sucinta, a trajetória do debate acerca da necessidade da reforma agrária no Brasil e as nuances atuais que se incorporam nesse debate, tais como inclusão social e sustentabilidade ambiental, assim como as características históricas da adoção (ou não) de um modelo de reforma agrária no país e dos agentes envolvidos no processo. A partir dos anos 1980, a discussão sobre o tema começa a tomar corpo, devido sobretudo ao levante apresentado pelos movimentos sociais rurais e pela derrocada do regime militar, representando a necessidade de um processo de redemocratização do país. A reforma agrária passa, então, a ser vista como uma necessidade urgente para a consecução de uma verdadeira redemocratização no Estado brasileiro.

Buscou-se, ainda, apresentar novos elementos que permeiam o debate sobre o papel do Estado nas políticas voltadas à reforma agrária. Sobretudo procurou-se demonstrar a necessidade de uma descentralização dessas políticas, historicamente concentradas nas esferas federal e estadual. Torna-se imperiosa a maior participação do poder público municipal na viabilização e assistência aos assentamentos

rurais existentes no município, o que, a nosso ver, torna mais factível a consecução dos projetos de assentamento. Ademais, procuramos demonstrar a necessidade de se conhecer e considerar as mais diversas variáveis que possam determinar o sucesso dos assentamentos. Deve-se considerar as diferenças regionais, tanto de cunho histórico político social, quanto no que se refere às características físicas destas diferentes regiões. Nesse sentido, o conhecimento do histórico de vida dos assentados, suas experiências anteriores ao assentamento, constituem-se em subsídios cruciais para a viabilização do assentamento. Por isso, consideramos não poder haver um modelo único de reforma agrária e de projetos de assentamentos rurais a ser adotado hegemonicamente em todo país.

Sobretudo procuramos mostrara importância dos impactos gerados a partir da criação de assentamentos rurais na dinâmica local e regional nas localidades circunscritas pela área ddl assentamento. Esses impactos gerados dizem respeito a diferentes situações criadas com a criação desses novos espaços sociais, nas esferas social, política, económica, produtiva, demográfica/ambiental e cultural. Novos agentes e novas demandas se apresentam com a inserção dos] assentamentos nos mais diversos espaços físicos regionais. A , importância dos mediadores nesse processo também foi objeto de análise neste trabalho. Para tanto foram destacadas algumas experiências de implementação de assentamentos rurais no Brasil, como nos mostram trabalhos de Bergamasco E Norder (1999)eZamberlanE Florão (1991).

Em suma, o presente artigo voltou-se fundamentalmente à tratar das mudanças em nível local e regional oriundas da implementação de projetos de assentamentos rurais, ressaltando I as dimensões sociais, políticas e económicas desse processo. Baseamos-nos fundamentalmente nas ideias de Leite (2000) e I

nos parâmetros que este autor utiliza na análise acerca dos impactos gerados pela criação de assentamentos.

Portanto, a ideia principal deste ensaio foi ressaltar a importância em se pensar na reforma agrária e na implementação de assentamentos rurais como potenciais dinamizadores do desenvolvimento local e regional, em seus diversos níveis. Acreditamos que a interface entre reforma agrária e desenvolvimento econômico e social passa a ser o cerne da questão fundiária no debate atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, P.R.R. Reforma Agrária e pluriatividade no Rio de Janeiro: repensando a dicotomia rural-urbana nos assentamentos rurais. Rio de Janeiro:UFRRJ, 1997. 188 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ciências em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade).

BAVARESCO, PA. Uma análise das condições socioeconômicas das famílias dos assentamento Annoni (Fase IV) no Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, J.C. (Org). Agricultura familiar: realidades e perspectivas. 3a Ed. Passo Fundo:EDUPF,2001.P.255-312.

BERGAMASCO, Sônia; NORDER, Luiz Ant3nio. Os impactos regionais dos assentamentos rurais em S3o Paulo (1960-1997). In: MEDEIROS, L.S; LEITE, S. (Orgs.). A formaç3o dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e pol3ticas p3blicas. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 1999. P. 69-100.

CASTRO, M.H.G. **Descentralização e política social no Brasil: as perspectivas dos anos 90.** Espaços e Debates, São Paulo, n. 32, p. 80-87, 1991.

GARCIA JÚNIOR, AR. **Terra e trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GROPPO, P. novos instrumentos para a reforma agrária: uma visão internacional. In: **Documento apresentado no Seminário sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural Sustentável apresentado em Fortaleza no ano 2000.** P. 187 - 194.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA/INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - IICA/INCRA. **Descentralização e reforma agrária - um processo em discussão.** Brasília: 1998. 180 p.

JACOBI, P **Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate.** Lua Nova, São Paulo, n. 20, p. 121-143, 1990.

LEITE, Sérgio. **Impactos Regionais da Reforma Agrária no Brasil: aspectos políticos, económicos e sociais.** In: Fundação Grupo Esquel Brasil (org.). Documento apresentado no Seminário sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em Fortaleza no ano 2000.

NAVARRO, Z.; MORAES, M.S.; MENEZES, R. **Pequena história dos assentamentos rurais no Rio Grande do Sul: formação e desenvolvimento.** In: MEDEIROS, L.S.; LEITE, S. (orgs.). A formação de assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas. PortoAlegre:EDUFRGS, 1999. P. 19-68.

NETO, Wenceslau Gonçalves. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização económica brasileira 1960 - 1980**. São Paulo, HUCITEC.1997.

NOVAES, R.R. **A mediação no campo: entre polissemia e a banalização**. In: MEDEIROS, L. et ai. (Orgs.). Assentamentos Rurais: uma visão multidisciplinar. São Paulo: UNESP, 1994. P 177-184.

OLIVEIRA, A. U. **O campo brasileiro no final dos anos 80**. In: STÉDILE, J.P. (Org.). A questão agrária hoje. 3a Edição. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002, p. 45-67.

PAULA, E.A de. **A conquista da terra nas florestas do Acre**. In: MEDEIROS, L.S.; LEITE, S. A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999. P.233-271.

SHIKI, S. (Org.). **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável do Triângulo Mineiro**. Projeto realizado pela FAO e INCRA. Uberlândia, 2001.

TORRES, André Luis. **Formação social e mediação: a luta pela terra e a consolidação dos assentamentos rurais em Unaí-MG**. Viçosa, 2000. UFV (Dissertação de Mestrado).

VALADÃO, VA. **Assentamentos e Sem Terra: a importância do papel dos mediadores**. Vitória: EDUFES, 1999.

ZAMBERLAN, J. ; FLORÃO, S.R. **Impactos dos assentamentos na economia de 4 municípios na região de Cruz Alta (RS)**. In: GÖRGEN, F.S.A. ; STÉDILE, J.P. Assentamentos: a resposta económica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 1991. P. 11-41.

TRABALHADORES UBERLANDENSES: ORGANIZAÇÃO E LUTAS - 1950/1960

Fernando Sérgio Damasceno¹

RESUMO

Tal artigo objetiva compreender a dinâmica em que viviam trabalhadores do setor de alimentação em Uberlândia MG, nos anos de 1950/60. Suas experiências na formação de entidades representativas, em meio a uma nova elaboração político cultural, bem como as perseguições que houve aos comunistas e participantes do Grupo dos Onze de Leonel Brizola, a qual esta categoria sofria influências. Assim, pretende-se entender melhor a década de 50 e seus governos populistas, bem como o contexto em que foi se forjando o golpe militar de 1964.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhadores, Associações, Grupo dos Onze

ABSTRACT

The objective article is to understand the conditions in which the workers of the Food Sector lived in Uberlândia MG, from 1950 to 1960. Their experience in the formation of representative trade union in middle the a new culture political constitution, well how the persecution that were of communist and participators of Leonel Brizola Groups of the Eleven, that this category suffered influences. So, intend understand better the decade of 50 and

1. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Roraima.

yours populists governments, well how the context into that was if ,
forging the military blow.

KEYWORD: Workers.Associations, Grupo dos Onze

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma discussão sobre algumas questões a respeito dos trabalhadores uberlandenses, da categoria da Alimentação.

Quanto às questões destes trabalhadores que levantaremos, as mesmas estão inseridas em um período de formação desta categoria, dentro de uma perspectiva associativa, onde questões como: organização, comunismo e Grupo dos Onze de Leonel Brizola estarão na pauta das lutas. Dentro destas questões, estes trabalhadores estarão vindo de outros estados e regiões rurais, ou mesmo da cidade de Uberlândia, onde, de uma maneira geral, encontraremos uma cultura popular diversa, seja pela origem camponesa e suas tradições, ou mesmo a perspectiva destes trabalhadores urbanos, tendo de elaborar novos conceitos de existência dentro da relação da luta de classes, que se torna a cada dia mais viva em suas realidades. Isto, entendemos, irá influenciar em suas formas culturais, ainda que estas transformações sejam bem lentas.

Sobre os autores que nos subsidiaram nestas discussões, destacamos Edward Palmer Thompson, que, em seus trabalhos: *A Formação da Classe Operária Inglesa e Costumes em Comum*, nos oferece subsídios teóricos, quando analisa a classe operária inglesa e suas transformações, revelando que aqueles operários estão em um momento de transição entre os costumes vividos no

campo ou em vilas, e as novas perspectivas do trabalho urbano com suas adolescentes maneiras de se organizarem para enfrentarem a realidade que os espera. Neste sentido, este diálogo visa a compreensão destes trabalhadores da Alimentação de Uberlândia MG.

Destacamos, ainda, nesta breve apresentação, que muito importante para a discussão foi a entrevista do trabalhador da Alimentação, Marino António da Silva, participante da construção sindical daquele período da década de 1950, até meados de 60, quando estas problemáticas apontadas têm sua vivência. Neste sentido, sua entrevista, realizada em maio de 2001 nos ofereceu todo um eixo de discussão da organização da categoria, as intervenções dos comunistas, bem como a iniciante tentativa de se formar, em Uberlândia, o Grupo dos Onze, para viabilizar outra perspectiva àqueles trabalhadores da cidade que sofriam com um elevado custo de vida naquele momento de governos populares, que acabou desencadeando o golpe militar de 1964, dado com objetivo de manter a hegemonia burguesa no país, sob uma orientação da política norte americana.

Portanto, finalizamos este tópico inicial, com a preocupação de destacar que este trabalho somente foi possível tendo estas diversas contribuições assinaladas anteriormente, o que mostra mais uma vez que o conhecimento é social, nesta tentativa de compreender nossa realidade.

DISCUSSÃO

Ocorre uma importância inicial, antes de se adentrar, especificamente, no entendimento dos trabalhadores uberlandenses, em particular os da Alimentação, de discutirmos pontos que Thompson traz em suas obras, que nos permitiram

compreender algumas transformações e explicações destes trabalhadores uberlandenses da década de 1950 e 60.

A partir deste entendimento, observamos que Thompson, durante o desenvolvimento de seu trabalho sobre o fazer-se da classe operária inglesa, observa que deve se afastar de qualquer preconceito quanto à origem rural daqueles trabalhadores. Isto, para nós, é similar, uma vez que outras compreensões teóricas entendem estes novos trabalhadores que vêm para a cidade como uma leva inculta. Entende-se que, sem dúvida, a princípio a realidade será outra, entre a vida camponesa e a nova vida urbana e seu modelo de trabalho, e, assim, em nosso trabalho, observamos uma dificuldade inicial destes trabalhadores se organizarem e formarem suas entidades, o que atrasou, de certa maneira, a aplicação de seus interesses na relação entre capital e trabalho. Porém, nesta formação da cultura urbana, ocorreu uma contribuição da cultura rural, o que mostra, inclusive, que se por um lado não havia experiência de organização de classe operária, por outro lado, um modelo cultural, condizente com sua realidade, sempre foi existente. Portanto, neste caminho, Thompson nos dá uma visão:

Por outro lado, a Revolução Industrial, que removeu do campo algumas das suas atividades típicas, destruindo o equilíbrio entre a vida urbana e rural, criou também uma falsa imagem de isolamento e "idiotismo" rural. Na realidade, a cultura urbana na Inglaterra, durante o século 18, era mais "rural" (na sua conotação usual), e a cultura rural, mais rica do que frequentemente se supõe (THOMSON, 1987).

O interessante de se observar estes aspectos incide no fato de se compreender que a partir da vinda destes indivíduos para a cidade, em específico Uberlândia, notamos uma outra etapa nestas vidas, em que novas necessidades são criadas e mesmo outros problemas estarão presentes para estas pessoas. É, neste

quadro, que vão surgir novas possibilidades, bem como formas diferentes de compreender e dar respostas aos problemas que surgem a cada momento. Por isto que a tentativa de se formar a Associação e mesmo tipos diferentes de auxílio, como o mútuo, surgem não de uma ideia bem elaborada de um indivíduo, mas vêm como uma resposta social de classe, que, embora sem experiência, contudo arrisca seus primeiros passos:

As sociedades de auxílio mútuo não "provêm" de uma ideia: tanto as ideias quanto as instituições surgem em resposta a certas experiências comuns. Contudo, a distinção é importante. Na estrutura celular rudimentar das sociedades de auxílio mútuo, com seu caráter eminentemente prático, podemos observar diversos traços que se reproduziram em organizações mais sofisticadas e complexas, como os Sindicatos...(THOMPSON, 1987).

Por este caminho, podemos observar que práticas, por exemplo, como o mutirão, usadas em um meio rural, contêm nesta elaboração um importante agregante cultural, permitindo uma solidariedade, e, ao mesmo tempo em que potencializa a força de trabalho, dá um passo bem ínfimo neste novo tipo de organização que é o sindicato. Isto porque, como se observa na própria opinião de Thompson, a organização sindical é muito mais complexa e sofisticada, necessitando, portanto, de uma participação ainda não vista e compreendida por estes novos trabalhadores operários. Neste sentido, observamos, no caso da entrevista de Marino, sua opinião em relação à dificuldade destes trabalhadores perceberem a necessidade ou sentido de se organizarem na Associação para defenderem seus direitos já conquistados, bem como estabelecerem outros. Assim, notamos diversos confrontos, de ideias, em que ocorre a participação e repúdio ao PCB, e à própria criação da entidade, assim como a tentativa de outros trabalhadores organizarem o *Grupo dos Onze*, para tentar viabilizar seus projetos de vida, ou, em certo sentido,

de classe. É neste quadro que se percebe o delineamento da formação da consciência de classe, como nos sugere Thompson:

Nesses confrontos, é possível perceber o delineamento das subseqüentes formações de classe, bem como da consciência de classe; e os fragmentos residuais das antigas estruturas são revividos e reintegrados no âmbito dessa consciência de classe emergente.(THOMPSON, 1998).

Neste sentido, o que se pode observar, nestes resíduos do antigo modo de vida, é que, se, por um lado, estes resíduos de relações sociais vividos no campo, auxiliaram estes trabalhadores a visualizar a necessidade de uma união, por outro lado, trouxe também problemas como o paternalismo vivido por muitas destas pessoas no campo, mas que, na cidade, serão muito bem explorados pelo populismo e por um sindicalismo de conciliação de classes. Estes são alguns dos problemas que, embora estejam sendo adiantados, nos permite uma leitura mais clara da realidade que propomos analisar.

Feito estas ressalvas iniciais que entendemos ser propícias à elaboração em conjunto, observemos o quadro específico que este trabalhador uberlandense, em particular o da Alimentação, se encontra nesta cidade na década de 1950 e 60. Neste período, a cidade é mostrada pelos meios de comunicação existentes, como uma cidade acolhedora, de futuro e com possibilidade de se encontrar bons empregos. É importante observar, também, que, neste momento, com a iniciativa da construção de rodovias, além da Ferrovia da Mogiana vinda para a região no final do século XIX, e a construção da Capital Federal no Planalto Central, deu-se muito mais consistência ao discurso de que Uberlândia é cidade progressista. É neste quadro que ocorre a vinda de diversas pessoas para tentar a vida nesta cidade, que possui, neste momento, um forte setor da indústria de Alimentação, onde se centraliza o beneficiamento de cereais vindos de outros estados

ou mesmo de regiões circunvizinhas, antes de chegar aos grandes centros comerciais do país daquele período, dos quais se destacam Rio de Janeiro e São Paulo. Neste sentido, observemos, na opinião de Marino, trabalhador deste setor da Alimentação, como se mostrava a situação de Uberlândia:

Atrativo, muito atrativo, todo o movimento de cereais que vinha de Goiás, Mato Grosso, Goiás Velho, passava por Uberlândia e quando pra ir para São Paulo, e quando chegava aqui os comerciantes naquela época tinha muita máquina de arroz e, e eles cercavam e compravam pagavam mais caro pra ficar aqui. Foi por isso que Uberlândia desenvolveu muito, porque esse êxodo de gente de outros estados de outras regiões vindo pra Uberlândia acreditando que aqui era um mar de rosas, sabe e Uberlândia cresceu aumentou a população vertiginosamente. Então, mais aquele movimento daquela época modificou muito, a política hoje é diferente, não precisa mais daquele povo, daqueles homens forte pra trabalhar com cereais porque tudo é mais na base da tecnologia. Pega se em a granel lá na lavoura, vem e despeja aqui e, é armazenado nas Casemgs, nos armazéns do governo. Naquele tempo tinha que ter homem forte, tudo era ensacado e trabalhava com sacaria, tinha máquina de beneficiar algodão aqui em Uberlândia, hoje não tem mais nenhuma máquina de beneficiar, arroz pode contartambém as que têm, que são poucas.

Assim, uma significativa parte destes trabalhadores, que aqui chega, vai encontrar emprego neste setor de beneficiamento de cereais, onde, dentre os ocupantes das diversas especialidades desta atividade, podemos citar: classificadores, selecionadores, empacotamento, balança, destacando-se os carregadores, conhecidos popularmente como chapas. Estes trabalhadores são, geralmente, provenientes de pequenas localidades ou mesmo da zona rural, e farão os serviços mais árduos que é o carregamento destes cereais em sacas de 50 a 80 quilos cada, em um regime extenuante de trabalho. É importante destacar também que quase não existe direito trabalhista a estas pessoas, como: férias remuneradas, carteira de trabalho

assinada, assistência médica, bem como previdência social, transporte, dentre outros. Assim, é neste quadro que estes trabalhadores vão criar sua entidade, como resposta a suas novas realidades como observamos anteriormente em Thompson, que assinala ser isto uma resposta a novas experiências experimentadas de forma comum pela classe. Neste sentido, se objetiva a construção da Associação que, embora seja uma necessidade a partir da experiência comum, ficará na mão de um pequeno grupo de pessoas que encontra dificuldades de se fazer enquanto direção, uma vez que, da mesma forma como é nova a realidade para os trabalhadores que aqui chegam, para os que aqui já estão há mais tempo ou são da cidade, também é novo para estes a perspectiva sindical. É neste quadro que se pode observar tanto uma relação da criação de uma consciência de classe operária, bem como transformações de padrões culturais, ou mesmo a tentativa de nada mudar, de se permanecer o mesmo paternalismo, agora direcionando ao novo dirigente sindical ou mesmo patrão, e não mais ao fazendeiro verso agregado.

Neste tipo novo de relações que este trabalhador vive, é possível observar uma participação, em muitos casos, difusa, uma vez que, ao mesmo tempo em que se quer negar a realidade atual, com as lembranças saudosistas, onde o enfrentamento de interesses opostos em um primeiro momento se parecia mais com a natureza e suas condições postas. Aqui, na cidade, a relação entre trabalhador e patrão é muito mais evidente que em seu convívio anterior, mais, de maneira nenhuma, nega a relação de exploração em suas relações de trabalho, contudo, as formas capitalistas não são tão desenvolvidas. Nisto, entendemos que a enorme dificuldade que este trabalhador terá, em um primeiro momento, de entender tudo isto e tirar uma conclusão que permita seguir um caminho em sentido de se organizar, enquanto classe operária, terá diversas etapas, de avanços intercalados

com paralisações e mesmo em certo sentido ocorrerão regressos. Assim, é em meio a estes conflitos que estes trabalhadores da Alimentação darão o embate para a formação de sua Associação, em que se soma ainda uma relação complicada de experiência com o Partido Comunista Brasileiro, que, por um lado, sempre traz uma política de derrota para a classe trabalhadora, dada suas alianças com a burguesia dita progressista e seus partidos burgueses. Ao mesmo tempo, o comunismo é apresentado para estes trabalhadores, por meio da imprensa e da Igreja, como um câncer da sociedade que precisa ser extirpado. Logo, não é nada fácil construir uma associação nestas condições, contudo, alguns destes trabalhadores lançaram este projeto, como se pode ver na opinião de Marino, a respeito deste projeto sindical:

É em 1956 a 57, com muita dificuldade formamos uma diretoria, a criação do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Alimentação de Uberlândia, e tivemos muita dificuldade porque naquela época o povo era menos esclarecido. Tivemos dificuldade porque existia o Partido Comunista, mas muito bagunçado. Então aquelas pessoas com quem a gente conversava, trazia uma ficha para ele participar daquela diretoria, e formar uma diretoria pra leva essa organização a Sindicato de Classe e era difícil porque a pessoa "não, você larga isso porque isso é coisa de comunista, se eles ti pega, você vai pra cadeia". A gente explicava e eles não queria entender, nos tivemos muita dificuldade nesse sentido de perseguição política, mas conseguimos (MARINO, 2001).

Assim, ao assinalar estes pontos problemáticos, pode se perceber que, além desta categoria em formação sofrer de uma dificuldade em compreender a necessidade de uma entidade, também em parte podemos entender isso como resultado de um novo tipo de vida para estes trabalhadores, afinal, é patente a propaganda contra suas organizações tidas como produto das forças do mal, ou seja, do comunismo. Neste quadro, a realidade

se mostra confusa para este trabalhador, que se nega a se organizar com medo que isto seja uma atitude que venha lhe colocar em dificuldades posteriormente, uma vez que sindicato e comunismo, no momento, eram vistos como sinónimos. Dentro desta complicação, é importante se observar ainda o peso ideológico e mesmo cultural da religião, em particular a Igreja Católica, que faz um verdadeiro alarde contra a ideologia comunista, através de seus Círculos Operários, além da pregação cotidiana da liturgia. Portanto, notamos que isto teve muito significado para aquele trabalhador que foi criado nas "leis de Deus", com toda uma carga ideológica que trazia para o campo da conciliação as disputas entre trabalho e capital, afinal de contas, tanto o patrão, como o empregado, são tidos, nesta concepção, como filhos de Deus.

Outro ponto que pesou nesta relação de desconfiança em se inserir nesta associação, uma vez que já mostramos a similaridade tida entre comunismo e sindicalismo, foi a forte repressão policial sobre os comunistas, durante este período de 50, e, sem dúvida, após, na ditadura. Assim, mesmo no período normal da Democracia Burguesa na década de 1950, havia forte repressão sobre os comunistas ou mesmo os trabalhadores que iam contra o sistema, na tentativa de conquistar melhorias. Assim, em Uberlândia, não era diferente a repressão à classe trabalhadora, como se pode observar na opinião de Marino:

Ah, ele impunha a ordem a ferro e fogo que eu digo, é o seguinte: ele prendia e quando ele discutia um sujeito que falava que era comunista e tudo, ele prendia e batia e judiava mesmo sabe, o sujeito acabava saindo daqui. Arreventava o sujeito na pancada sabe, e ficou, foi o terror da região esse tal de capitão Jorgino, era um preto sabe (MARINO, 2001).

Desta forma, observando este quadro repressivo, colocado na realidade deste trabalhador, que não tinha a quem apelar, caso

caísse em desgraça, podemos ver a relação entre estes trabalhadores, os comunistas e a própria direção sindical, a princípio, se mostrava como uma relação de desconfiança. Assim, se, por um lado, o indivíduo se negava, na maioria das vezes, a participar da entidade, com medo de ser "coisa de comunista", ao mesmo tempo, as direções sindicais se negavam a ter uma relação mais próxima com o PCB, em atividades que poderiam ser encaminhadas conjuntamente. Isto, de certa maneira, fragmentava a classe trabalhadora, que unida possui mais chances de ter um projeto seu, sendo levado com possibilidades de vitória. Porém, na opinião de Marino, não havia um entrosamento entre estes trabalhadores e o partido comunista, embora reconhecesse que nele havia bons lutadores:

Não, não, não existia porque nós sabíamos que íamos ser perseguido e porque como eu já disse o Partido não era registrado, nem tinha reconhecimento o partido, não tinha legenda. Então a gente sabia que ia ser perseguido, aí procurava afastar deles mais os companheiros com quem a gente conversava, dizia pra gente " não, não entra nessa não que isso aí é coisa de comunista rapaiz, você vai se estrepar aí, ó eles pega e te arrebenta, não fais, não participa não, sai disso"(MARINO, 2001)

Como se nota, o medo de ser denominado como comunista era grande, logo, embora não fosse o único problema daquela categoria, esse fato, contribuía em muito para inviabilizar o trabalho de sindicalização destes trabalhadores. É importante ainda destacar que, mesmo não dirigindo aquela entidade, havia comunistas e simpatizantes na categoria, o que, de certa maneira, ou até certo ponto influenciava a política da categoria. Porém, ao se observarem os Jornais *Correio de Uberlândia* e *O Repórter* da época, além das atas daquela Associação, notamos que a influência maior, naquela entidade, era vinda do Círculo Operário, com sua Doutrina Social, elaborada pela Igreja

Católica. Isto é importante de se observar, pois, embora haja muitas pessoas comprometidas com as suas categorias, não podemos esquecer que o sindicalismo predominante era o varguismo, com toda sua colaboração de classe. Desta forma, é possível entender que existiam diversas opções e possibilidades a serem seguidas por estes trabalhadores, à medida que se identificasse com uma das múltiplas propostas surgidas por parte daqueles projetos distintos.

Após se observar, com cautela, esta problemática de organização, em que este trabalhador da Alimentação está inserido, não podemos perder de dimensão suas razões que fazem escolher um projeto em detrimento de outro. No mesmo sentido, os motivos que os levam a formarem, ou a se unirem em projetos mais arriscados ainda, como no caso do *Grupo dos Onze*, que Leonel Brizola objetiva construir para uma possível tomada do poder que não se concretizou. No entanto, alguns destes trabalhadores uberlandenses foram conquistados para esta tentativa, que, na conclusão de Marino, já nascera morta, contudo, isto foi percebido desta forma somente depois do golpe militar de 1964, que veio sobrepor a hegemonia das forças armadas. Antes disto, se acreditava que, mesmo sendo difícil, era possível uma mudança bem forte na condição de instabilidade em que aqueles trabalhadores estavam inseridos, em um momento em que, no país, o acirramento da luta de classes esteve em seu pico maior pela disputa pelo poder.

Neste sentido, vejamos por que e como partes destes trabalhadores entram nesta perspectiva? A princípio, se nota que as condições económicas da classe trabalhadora são as piores possíveis, visto que uma alta constante dos preços dos produtos da cesta básica é uma rotina, sem que os salários tenham seus reajustes correspondentes a estas altas. Vale destacar que esta política responsável por toda esta instabilidade, sem dúvida, teve

a complacência do Governo Juscelino Kubitschek. que, no afã de construir a capital federal, no interior do país, com a alegação de se integrar e interiorizar o país, deixou em último plano a produção agrícola. Ora, isto provocou um desabastecimento geral, vindo a ocorrer saques em várias capitais do país, diante dos preços impraticáveis a que eram expostos os trabalhadores.

Além de toda esta complicação, o pequeno governo de Jânio Quadros, com suas atenções com problemas secundários, como: legislação para coibir brigas de galo, uso de biquínis nas praias, bem como, suas constantes ameaças de renúncias, somados à criação da medida 208 da SUMOC, que retirava o subsídio de produtos essenciais, como o trigo e combustíveis, trouxe ainda mais uma subida dos preços de primeira necessidade. Assim, como se pode observar, Uberlândia estava em um contexto de muita instabilidade para a classe trabalhadora, que, inclusive, não se diferenciava de demais regiões do país, sendo palco, em 1959, de uma grande revolta popular, conhecida como *quebra-quebra*, em que armazéns e lojas da cidade foram arrombadas e seus produtos carregados pela população pobre da cidade, o que mostra o quadro de acirramento dos ânimos na espera de uma política econômica melhor por parte do governo federal.

Desta forma, sem mesmo adentrarmos detalhadamente no processo repressivo que sobreveio a estes trabalhadores, que, inclusive, tirou a vida de alguns, estes indivíduos vão objetivar outros projetos que dêem cabo a suas situações de crise. Assim, de forma clandestina, se iniciam os primeiros passos deste novo tipo de organização, o *Grupo dos Onze*, como nos conta Marino:

É, existia uma formação de, de Leonel Brizola queria formar uma força e Miguel Arrais queria formar uma força civil pra em caso de uma tomada de posse da armada brasileira, seja o exército, intão combate com eles esse *Grupo dos Onze*, era formado daqui pelo

Leonel Brizola... Era de boca a boca, não tinha panfleto, não tinha comunicação por rádio nem por telefone, nem nada, era boca a boca. Clandestino, lutava clandestinamente e avisava tudo clandestinamente, um tipo de andarilho sabe, um levava notícia boca a boca. "Ta acontecendo isso e isso, e tá programado isso e isso" (MARINO, 2001).

Desta forma, parte destes trabalhadores vai visualizar uma perspectiva de melhoria de suas condições, por intermédio da criação deste *Grupo dos Onze*, que era divulgado de forma clandestina, mas que prometia atacar os problemas mais urgentes destes trabalhadores, que, na realidade, buscavam o básico para sobreviverem. Porém, mesmo participando deste movimento, ao que se percebe, é possível entender que este trabalhador não possuía uma visão bem clara do conjunto das propostas que esta organização dirigida por Leonel Brizola pretendia para suas vidas, bem como para a política brasileira do momento. O que interessava a este trabalhador era resolver aqueles problemas de desemprego, e instabilidade que desordenava a vida da maioria deles, como se pode observar na opinião de Marino, trabalhador do Setor da Alimentação, que, participando deste grupo em Uberlândia, nos mostra, sob sua ótica, o que o grupo pretendia estabelecer como política para a classe trabalhadora:

Sim, a princípio nós pensava a ordem mais pra melhor, mais futuramente, não sabia, não sabia direito o que podia ser, tínhamos disconfianças mais nosso sonho era de que melhorasse. Organizasse e melhorasse a situação porque tava muito desordenado. O trabalhador que sai do comércio ia pras lavouras coitado, ia trabalhar lá, era chegava lá ele era, famílias inteiras ia, era aquela brigaiada, patrão prometia uma coisa chegava lá cumpria outra. Outra hora o sujeito queria receber mandava sair da fazenda, judiava com o sujeito então a gente queria impor a ordem sabe (MARINO, 2001).

Ao que se observa, na opinião de Marino, a instabilidade do trabalhador era muito grande naquele momento político, assim, como lembramos anteriormente, as políticas de Juscelino Kubitschek, bem como Jânio Quadros e mesmo posteriormente João Goulart, não conseguiram direcionar o país em sentido de melhorias de fato para a classe trabalhadora. Portanto, como se nota, este trabalhador uberlandense ou mesmo o que chega aqui, recentemente, tem de enfrentar o emprego que aparecer, sendo a lavoura, em muitos casos, a saída para ele.

Porém, se havia, em um primeiro momento, uma ilusão de que no campo se consertaria sua situação, tendo em vista até mesmo o plantio de alguma lavoura de subsistência, esta se frustrava, pois na realidade o campo já estava mais do que integrado ao modelo capitalista (PRADO, 1972), sendo as relações de trabalho, ali realizadas no sistema de assalariado, e, além disto, era muito corriqueiro o fazendeiro dar o calote no pagamento dos acertos deste trabalhador, bem como oferecer outras condições de trabalho e salários bem diferentes do que havia sido acertado de início. Neste quadro, não poderia ser diferente o resultado de desavenças a que chegavam estas famílias transferidas para o trabalho no campo, uma vez que o trabalhador, já urbano, não se adaptava à vida do campo, e a todo seu ritmo de rotina desgastante, que é a lida na lavoura ou mesmo no curral.

Desta forma, é neste quadro político e económico, e de novas perspectivas culturais que estes trabalhadores têm de resolver seus problemas de assimilação da nova realidade e procurarem uma saída. Neste sentido, alguns destes trabalhadores vão depositar a confiança na criação de um outro modelo político, que dê fim àquela instabilidade. O *Grupo dos Onze*, portanto, assinalou-lhes esta possibilidade, como se pode observar na opinião de um destes integrantes:

Afastando um pouco do modelo político daquela época, mais procurando melhorar. Mais pra isso teria que se enfrentar uma força que sabia que mais cedo ou mais tarde viria contra nós e como veio, mais veio a força maior, era do governo, o exército né da armada brasileira que revoltou e botou a ordem dirigiu o país por muito tempo.(MARINO, 2001).

Como se observa na opinião de Marino, estes trabalhadores estavam procurando uma melhora nas condições de suas vidas, e, de certa maneira, possuíam a compreensão que mais cedo ou mais tarde haveria também um movimento que os colocaria em foco repressivo, assim como suas greves e lutas por direitos atraía uma forte repressão sobre suas entidades de luta, logo, nesta perspectiva de se criar este *Grupo dos Onze*, não seria diferente. Porém, diante das problemáticas de suas vidas, para muitos valeria a pena naquele momento tentar um outro caminho que lhes acenasse com melhores condições, como observa Marino:

Sim, a gente pensava uma liberdade, mas uma liberdade ordeira, não se falava, não se falava em democracia. Queríamos uma liberdade assim de livre acesso ao serviço, mais apoio trabalhista aos trabalhadores, de uma vida melhor, mais liberdade de estudo, pra locomover. Mais não aquela bagunça que a gente tava, que a gente comia o que ganhava, não tinha ordem, se procurava justiça era uma coisa morosa uma dificuldade não é como hoje não, quando ocê clama por uma assistência jurídica tem de imediato, ta aí a assistência sem nenhum honorário. E naquele tempo não tínhamos isso, não tinha, dependia era de favor sabe quando encontrava. Então a gente lutava por uma coisa que a gente tivesse mais liberdade, trabalhasse mais com liberdade e respeito a pessoa humana, coisa que naquela época faltava muito, tinha muito a desejar (MARINO, 2001)

Estas eram algumas das razões que moveram aqueles trabalhadores a se ingressarem no *Grupo dos Onze*, ou seja, procurar consertar aquele momento de instabilidade, para se

obterem condições e oportunidades melhores de emprego, e direito a ter um acesso à justiça trabalhista eficiente, uma vez que a existente não atendia de fato a suas demandas. Neste aspecto, até mesmo se formos atentos, observaremos que para aqueles trabalhadores não havia o conceito de democracia tal como se propaga hoje, como recurso e princípio de liberdade para as soluções dos problemas da comunidade. Neste sentido, é possível compreender que até mesmo a democracia burguesa estava em um momento em que sua ideologia não estava bem sedimentada, como hoje, por exemplo, em que o conceito de Democracia foi construído de forma universal. Ideologia com a qual não concordamos.

É interessante observar, ainda, que para estes trabalhadores que aderiam o Grupo dos Onze, estava muito acesa, em suas perspectivas, colocar uma ordem ou direção no país, cujas instituições não funcionavam e tão pouco se mostravam propícias a dar solução às crises. Com isto, se percebe um grande conteúdo de nacionalismo neste grupo, que, embora sendo de uma base de trabalhadores, contudo não visualizavam uma perspectiva puramente de classe social independente. Por isto que, em nosso entender, sempre ocorre um apelo para se colocar a ordem no país para se solucionar seus problemas, ainda que entendemos esta ordem como uma outra alternativa da que estava sendo aplicada pelas direções políticas daquele período.

Outra característica que é importante de se assinalar é o grau de compreensão que estes trabalhadores tinham em relação aos próprios fins deste Grupo dos Onze, bem como a maneira como seu programa era criado. Ao que se observa, na opinião de Marino, este programa vinha traçado, cabendo aos trabalhadores segui-lo, ainda que isto não fosse uma determinação explícita, ou exigência para se integrar ao grupo,

porém, estes trabalhadores entendiam que seu papel seria só de executor e não de formulador da política para o grupo.

Não, respeitava a ordem nacional, a direção que vinha eu, se traçasse errado eu tava cortando, se traçasse certo eu cortava também. Porque eu tinha que respeita a ordem da direção maior né, que era a direção do país. Mais como eu toda vida fui operário trabalhador eu tinha que respeitar, porque eu nunca fui revoltoso. Não queria revolta, só esse plano aí que a gente entrou mais sem saber o que vinha acontecer futuramente. Muita gente entrou nessa, mais acreditando como era dito que no princípio que era pra manter a ordem, acabasse com aquela bagunça e desordem que existia no país, que o que precisava que queria não tinha a quem pedir. Pedia o governo aquilo ali ficava meses na dificuldade pra gente conseguir o que precisava e às vezes nem conseguia, o país tava em desordem (MARINO, 2001).

Portanto, ao se observar as condições em que era organizado este grupo, se percebe um trabalhador que se insere no processo, mas que se vê enquanto uma força menor. Assim como sua função na produção é vista como secundária ou de complexidade menor, sua participação também neste grupo refletirá o mesmo processo. Desta forma, na visão de Marino, se as suas direções traçassem projetos corretos, estes seriam implementados pela base, porém, os projetos viessem de forma equivocada, da mesma maneira, também seriam implementados pela base. Isto porque não cabia à base questionar suas direções, mas, sim, viabilizar para que estes projetos pensados pelas direções pudessem ter sucesso.

Com isso nos surge uma questão fundamental: que projetos políticos seriam estes do Grupo dos Onze, tanto em termos de uma política nacional, como em específico para estes trabalhadores? Ao que se observa, Marino nos conta que não sabia se o novo modelo político seria comunista, fascista ou imperialista, mas que, sem dúvida, seria um outro modelo i

diferente do que vigorava na época, desde que solucionai!* I instabilidade pela qual estavam passando, há pelo monoN um» década. Analisando à parte da visão destes trabalh. i< k>i < ••. •. il >n se que este plano de Leonel Brizola e também abraçado com algumas particularidades por Miguel Arrais, era, narealidade, um projeto de uma burguesia nacional dita progressista, com ,(l|nr. toques de transformações sociais dentro dos marcos do capitalismo, ou, no máximo, mas pouco provável, um modelo semelhante ao da Nicarágua Sandinista. Porém, nossa intenção é tentar entender a perspectiva deste projeto na visão dos trabalhadores, daí o fato de não polemizarmos este projeto dentro de uma perspectiva historiográfica.

É interessante destacar que, de uma maneira geral, estes trabalhadores, que,se inseriam neste Grupo dos Onze, também possuíam uma dimensão de que mais tarde esta organização disputaria o poder em um movimento armado. Contudo, esta perspectiva estava em um futuro longínquo, na visão destes trabalhadores, que acreditavam que primeiramente seria possível acumular forças e estruturar a organização, para, posteriormente, começarem os embates. Porém, a situação foi antecipada e o golpe militar de março de 1964 foi mais rápido que as resistências populares e suas organizações, que, na opinião de Marino, estavam se preparando ainda:

Futuramente, mais depois de organizado nós criamos, teríamos força pra enfrenta o combate sabe, mais não chegamos a organizar direito, começamos mas não chegou a organizar. Porque como eu já disse que era o país da verdadeira desordem (MARINO, 2001).

Como esta estrutura do Grupo dos Onze não funcionou, dado até mesmo pela indisposição de João Goulart em resistir ao golpe militar, que Brizola acreditava poder conter com este auxílio do Grupo dos Onze, além das forças militares fiéis ao governo, o

projeto ficou inviabilizado. Assim, a estruturação do Grupo foi débil, tanto em Uberlândia, como em outras cidades do país, assim, nas regiões de maior organização, como no sul do país, as lideranças fugiram para o Uruguai, e, no nordeste, local também de grande resistência e organização, Miguel Arrais logo foi preso, restando as ligas camponesas que, sendo reprimidas em alguns lugares e lutando em outros focos, foram também logo derrotadas, ainda que permanecesse uma organização, contudo não mais suficiente para disputar o poder com o setor golpista que passou a reprimir militarmente estas organizações.

E, em Uberlândia, o que faltou na avaliação de Marino para que este projeto do Grupo dos Onze funcionasse?

Uma cobertura em todos sentidos, administrativa, diretora e financeira que ninguém tinha dinheiro e precisava organiza por, por pensando que podíamos fazer um país melhor, mais organizado, de vidas melhor de ordem e progresso pro país. Nosso sonho era isso (MARINO, 2001).

Portanto, ao que se observa da opinião de Marino, faltou toda uma logística, mínima que fosse, para dar condições de funcionamento e crescimento à organização, porém, como isto não veio ou não foi construído localmente, a derrota, sem confronto de maiores proporções, foi iminente. Marino observa, ainda, que estes integrantes do Grupo dos Onze, em Uberlândia, se dispersaram e cada um procurou ficar quieto em seu canto, para não chamar atenção da repressão que correu solta, perseguindo quem tinha e quem não tinha participado deste tipo de organismo, e do próprio sindicalismo da cidade.

CONCLUSÃO

Ao se observar todo este processo vivido |»"i <!\>» trabalhadores uberlandenses, em especial a categorIn <i>» ,«i.» da Alimentação, à qual o entrevistado pertencia, no período **antrt** 1950 e 60, podemos tirar algumas conclusões. Ressaltando, antes, que este pequeno trabalho de pesquisa é somente **uma** parte de todo um trabalho de dissertação, que analisa diversos outros fatores destes trabalhadores, bem como de outra categoria, a dos Ferroviários, neste mesmo período histórico. Assim, diversos outros documentos e bibliografias foram usados na pesquisa, mas não foram exploradas neste trabalho.

Feitos estas considerações, podemos começar observando que estes trabalhadores que pretendem organizar sua associação e mesmo outros que participam, por exemplo, do Grupo dos Onze vivem uma relação de experiência, que encontramos muito teorizada em Thompson, que avalia que "somente em circunstâncias excepcionais as pessoas vão além da sua experiência local, de seus valores vividos e apresenta um desafio mais amplo". Assim, ao se observar aquela tentativa inicial de se formar a entidade sindical, mesmo que sabemos da complicada política de conciliação que era marcante naquele período, não se pode negar que aqueles trabalhadores, recém chegados à cidade, vindos de uma vida, em muitos casos, bem diversa da encontrada, terão, neste primeiro momento de pressão para se sindicalizarem, uma enorme dificuldade em perceberem esta necessidade, ou mesmo a eficiência desta Associação em suas demandas.

Portanto, se na tentativa de se associar encontramos dificuldades, mais difícil será a integração deste trabalhador em um partido político de esquerda, uma vez que isto era alheio a sua realidade anterior. Neste sentido, por mais simples que se

pareça, o fato de se entrar em uma associação, para aquele trabalhador, nas ponderações de Thompson, seria experimentar valores ainda não vividos. E quanto à entrada no Grupo dos Onze, mais excepcionais eram estas circunstâncias, pois onde valores arraigados de paz e obediência deveriam ser transpostos, uma vez que o enfretamento, ainda que futuro, seria inevitável, seguindo aquele curso.

Assim, entendemos que este trabalhador viveu uma complexa relação de absorção de novos valores, ao mesmo tempo em que velhos conceitos já enraizados deveriam ser esquecidos. Afinal, se a experiência de classe lhe ensina, a cada momento de sua vida, não se pode esquecer o peso cultural que carrega em relações de paternalismo e religiosidade. Neste sentido, é que podemos entender aquele repúdio inicial que este trabalhador se mostra quando é convidado a se associar em sua entidade em formação, como nos lembra Marino. Não menos importante, é perceber também o caráter de religiosidade que este trabalhador possui, que é muito bem explorado pela Igreja, na tentativa de demovê-lo de qualquer iniciativa de participar de entidades de classe, e, quando já não é possível impedir este vínculo associativo deste trabalhador com uma associação, a própria Igreja se insere no quadro sindical, criando os Círculos Operários, locais de organização sindical, contudo, negando a luta de classes em benefício da política de conciliação.

Desta forma, é neste quadro que este trabalhador se forma, e, como suas necessidades funcionam ao mesmo tempo como um dínamo, que produz respostas a certas experiências comuns, como nos lembra Thompson, é, nesta contradição, que este indivíduo irá perceber a possibilidade de sua associação ser funcional a suas demandas. Também não é diferente deste processo a entrada deste trabalhador naquele Grupo dos Onze, que canalizava seus descontentamentos para a perspectiva de

um projeto novo, capaz de dar vazão as suas instabilidades de vida. Por outro lado, não se pode ignorar uma outra parte significativa de pessoas que eram absorvidas pela ideologia religiosa, ou por um sindicalismo ainda mais comprometido com a ordem.

Por último, queremos finalizar esta reflexão, observando que este trabalhador, em discussão, passou por transformações culturais, e, se parte de suas tradições foram conservadas, outras foram esquecidas, devido a diversos fatores, dentre os quais, destacamos os embates económicos que nortearam novos sentidos para suas vidas. Assim, como nos lembra Engels, nas transformações culturais, se, por um lado, elas estão relacionadas a diversos outros fatores, não económicos, ao mesmo tempo, não se pode desprezar o peso que estes fatores económicos possuem nestas transformações sociais a cada etapa do processo histórico do homem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AFFONSO, Almino. **Raízes do Golpe - da crise da legalidade ao parlamentarismo 1961 a 1963**. Marco Zero. São Paulo, 1988.

PRADO, Caio Júnior. **A Revolução Brasileira**. Brasiliense. 4ª ed. São Paulo, 1972.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Cia das Letras. São Paulo, 1998.

_____. **A Formação da classe operária inglesa**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987. 2º Volume.

DOCUMENTAÇÃO DE PESQUISA

Jornal Correio de Uberlândia. Período de 1959 a 1965.

Jornal O Repórter. Período de 1959 a 1963.

Ata do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Alimentação. Período de 1959 a 1967.

Entrevista realizada pelo autor em 13 de junho de 2001. O entrevistado é Marino Antônio da Silva, trabalhador da categoria da Alimentação, sendo um dos fundadores da Associação que posteriormente em 1961 se transformou em sindicato. Marino foi também membro de um grupo dos Onze que se formou em Uberlândia, sob a orientação de Leonel Brizola, no período do governo de João Goulart.

ALBERTI, Verena. ***Ouvir Contar: textos em história oral***. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Carla Monteiro de Souza¹

Por mais que se tenha avançado, a história oral, ainda hoje, suscita alguma polémica entre os historiadores de ofício. Persiste uma certa desconfiança. Muitos só conseguem perceber e aceitar o seu uso na falta de outro tipo de documentação, quando seria tomada como recurso extremo. Longe de simplificar ou generalizar questão tão complexa, acredito que esta desconfiança está relacionada com um aspecto fundamental em nossa área, qual seja, o carácter científico da história e do trabalho do historiador.

As questões acerca da cientificidade da história inscrevem-se no marco dos chamados paradigmas fundadores: o positivista e o historicista. De maneira geral, ambos enfatizam na questão a natureza e robustez das fontes e o relacionamento do historiador com elas. Embora as discussões acerca do pensar e do fazer história tenham alcançado grandes avanços, estes dois aspectos ainda dão forma ao ceticismo em relação às novas fontes e novas problemáticas, configurando todo um elenco de dificuldades de operar com elas, que há muito nos leva a optar pelo que é conhecido, comprovado e amplamente aceito.

Neste sentido o livro de Verena Alberti segue a trilha daqueles que buscam contribuir para que estes aspectos sejam efetiva e criticamente discutidos. Sabendo-os basilares na produção historiográfica, o livro reafirma uma posição militante

1. Doutora em História e professora do Departamento de História da UFRR.

em prol do aprofundamento da abordagem histórica e pela ampliação dos horizontes e possibilidades da história como conhecimento socialmente válido e útil.

A longa familiaridade da autora com a história oral permeia todo o livro. Sua atuação como pesquisadora do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas transparece em todos os textos que compõem a obra. Os cinco primeiros estão direcionados para reflexões de natureza teórica e/ou metodológica, enquanto os três últimos, de caráter mais empírico, se debruçam sobre três personagens bem distintas, Evandro Lins e Silva, Afonso Arinos de Melo Franco e Fernando Pessoa.

Como a autora afirma na introdução, sua intenção foi "juntar o que estava esperso", sendo, portanto, uma "condensação" de suas reflexões sobre história oral. Explica que "ainda que se trate de uma coletânea, o livro como um todo pretende transmitir determinadas ideias", tendo como centro a de que a "história é construção".

Já no primeiro capítulo, intitulado *O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa*, discorre sobre as possibilidades de produção de conhecimento oferecidas pela história oral e o "fascínio" exercido pela "vivacidade do passado" contido nas fontes orais. Afirma que a combinação entre o "vivido" e o "concebido" presente nas fontes orais remete ao "esforço obstinado e ao mesmo tempo impotente de refazer o percurso do vivido". Por outro lado a certeza de que o passado não "retorna", de que não é passível de resgate, anima o historiador a valorizar a combinação do "contínuo" e do "descontínuo" manifesta nas fontes orais, tomando-a a seu favor.

Fascínio e possibilidades estariam relacionados também aos dois paradigmas que dão sustentação à história oral: "o modo de pensar hermenêutico e a ideia de indivíduo como valor". Afirma que ambos estão profundamente "infiltrados em nosso modo de ver o mundo", que quase não nos apercebemos deles. Esta ligação intrínseca com algo tão amplamente introjetado em todos nós, destaca o caráter construtivista que une entrevistado e entrevistador e enfatiza a consciência da "vocalização totalizante da história oral", face à "fragmentação e dissipação de significados", o apagamento do sujeito e o "privilégio da superfície" tão em voga em nossos dias. Estes também seriam os aspectos que justificariam o sucesso da história oral fora do âmbito das ciências humanas e dos meios acadêmicos.

No capítulo segundo Alberti realiza "um exercício de definição do estatuto da história oral como fonte". Intitulado *O que documenta a história oral: a ação da memória*, o texto expõe uma breve argumentação que configura as concepções do passado como "formas de ação". Utilizando-se de Becker e de sua noção de "arquivos provocados" e da noção de Hüttenberger de que "um relato da ação é também um resíduo de uma ação", explica sua concepção de que a entrevista documenta uma ação interativa, ou seja, a "comunicação entre entrevistador e entrevistado", e uma ação específica, isto é, a "de interpretar o passado".

Neste aspecto aponta algumas referências e categorias que dão sentido à memória no campo da história oral. Buscando apoio em Michael Pollak, discute o caráter social da memória, destacando a amplitude da história oral quando a investiga não apenas como produtora de significados mas também como acontecimento e ação. Reforça, assim, as noções de "memórias em disputa" e de que há "um trabalho de enquadramento da memória". Aponta as potencialidades da história oral como meio

de acesso "a uma pluralidade de memórias e perspectivas do passado", bem como um campo propício "para o estudo da subjetividade e das representações", vistas como capazes de agir sobre a realidade e sobre o entendimento do passado.

O terceiro texto destaca aspectos dos estudos realizados pela autora por ocasião de seu doutoramento na Alemanha. *História oral e terapia: o exemplo alemão*, discorre a guisa de considerações iniciais sobre a relação entre a história oral e noção de "história democrática" ou "história vista de baixo", a qual faz uma crítica enfática. Aponta que na raiz destas noções estão polarizações que contribuem para "enfraquecer a própria especificidade da história oral".

A seguir se debruça sobre a especificidade da história oral realizada em países que passaram por experiências fascistas. Destaca que seu emprego está relacionado ao processo de "digestão" deste passado, que, de certa forma, estaria relacionado a "ideia de trabalhar um acontecimento" com objetivo de superá-lo psicologicamente, como em uma terapia. Como exemplos desta "vertente terapêutica" expõem o Projeto Luzir - histórias de vida dos trabalhadores do vale do Ruhr - e a pesquisa biográfica realizada por Gabriele Rosenthal, com pessoas que passaram pela Segunda Guerra, afirmando que estas experiências dizem mais respeito a história contemporânea alemã e a sua necessidade e desejo de superar esta "mancha do passado".

Em *História oral e literatura: questões de fronteira*, analisa a obra alemã "Os anos roubados. Histórias narradas e narrativa histórica na entrevista: a Segunda Guerra Mundial do ponto de vista de ex-soldados de tropas", de Hans Schröder, para discutir questões como a "literacidade" da entrevista de história oral.

Enfatiza que a narrativa em história oral tem suas regras e a narrativa literária tem outras, embora, "por vezes as regras possam ser coincidentes". Destaca que é possível utilizar o instrumental teórico da área de letras e literatura para analisar a entrevista de história oral. Cotejando dois estudiosos da narrativa alemães, explicita a vinculação intrínseca existente entre o conteúdo e o sentido da narrativa oral e a sua forma, fato que pode e deve ser explorado pelo historiador.

A quinta parte do livro trata de um dos "principais alicerces da história oral": a narrativa. *Além das versões: possibilidades da narrativa em entrevistas de história oral*, retoma a relação entre história oral e literatura. Explica que "o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido.

Lembra que as narrativas de história oral são fontes e como tal não são a realidade, mas "pistas", ou ainda "versões" de um passado que existiu, cabendo perguntar "o que podemos aprender especialmente com elas". Propõem uma via interessante para o tratamento desta especificidade seria a utilização de "instrumental teórico" da teoria da literatura, trazendo como aporte os estudos de Andreas Jolles dentre outros.

No texto intitulado *Dramas da vida: direito e narrativa na entrevista de Evandro Uns e Silva*, demonstra a aplicação "de elementos da teoria da literatura" na abordagem de entrevista de história oral. Este texto que já foi publicado no volume organizado por Olga von Simson, "Os desafios contemporâneos da história oral", discute o tema da comunicação da experiência efetivada pelo trabalho da linguagem que dá forma à narrativa. Evidencia

as possibilidade de análise através das "unidades narrativas da entrevista", as quais "dão a conhecer o trabalho envolvido na organização e comunicação de acontecimentos e experiências", atentando para a sua força narrativa e capacidade informativa.

O capítulo seis também já foi publicado em outra obra de referência em história oral. *Ideias e fatos na entrevista de Afonso Arinos de Melo Franco* consta da coletânea organizada por Marieta de Moraes Ferreira, "Entre-vistas: abordagens e usos da história oral", e nos remete a reflexão acerca do "estatuto de verdade" e da sua ancoragem na "realidade factual". Neste sentido, a entrevista em foco é analisada tendo como eixos a sua "realidade" mesma e a "realidade" no momento de sua realização, sublinhando assim o "potencial documental da entrevista de história oral".

O último texto, *Um drama em gente: trajetórias e projetos de Pessoa e seus heterônimos*, anteriormente publicado na coletânea "O biográfico: perspectivas interdisciplinares", coordenada por Bendito Schmidt, é parte integrante dos estudos realizados pela autora no seu doutoramento em Teoria da Literatura na Alemanha. Nele, um olhar interdisciplinar põe em diálogo a história, a literatura e a antropologia, as três áreas de formação da autora.

A análise feita de Pessoa está centrada nos escritos acerca dele mesmo e de seus outros (heterônimos), enseja a discussão da "condição do indivíduo moderno" e seu papel na criação literária. Neste sentido, discute questões que também interessam de perto ao fazer história e que mobilizam algumas discussões inflamadas com a chamada "pós-modernidade": o apagamento e a fragmentação do sujeito e da realidade e a impossibilidade de

aprende-los como totalidade.

Ao final *Ouvir Contar* não decepciona. A bagagem intelectual da autora não deixa margem para tal. Sua formação acadêmica interdisciplinar e sua longa atuação no CPDOC dão forma a um conjunto de textos dotados de profundidade e fluência, o que torna sua leitura sem dúvida agradável. No entanto são textos que pressupõe uma certa iniciação por parte dos leitores, ainda que não padeçam de erudição excessiva. Sem descuidar das questões de fundo da história oral, extrapola os elementos recorrentes, propondo olhares mais ousados e diálogos mais amplos.

Junto a isso, seus estudos na Alemanha sinalizam as possibilidades que o pensamento germânico, notadamente literário e histórico, possibilitam. Fica a sugestão e o convite a novas incursões, inter e transdisciplinares e internacionais. Fica a certeza de que o conhecimento histórico se amplia, aprofundando as formas de explicar e de compreender o mundo que nos cerca, na medida em que nós historiadores ampliarmos nossos olhares e expandirmos o arco das nossas interações intelectuais.

Acima de tudo Alberti nos mostra que a história oral é um fato consumado do ponto de vista historiográfico. Os textos apresentados são testemunhos e documentos de sua validade como técnica de produção das fontes históricas. Fruto da experiência e da militância da autora, nos apresenta a história oral como um método, dirimindo dúvidas que ainda perduram sobre se seria um domínio da história ou não. A partir das reflexões teóricas e do trabalho empírico que apresenta, encaminha a reflexão sobre a relação entre história oral e memória, individual e coletiva, mas também entre a história oral e o próprio fazer história.