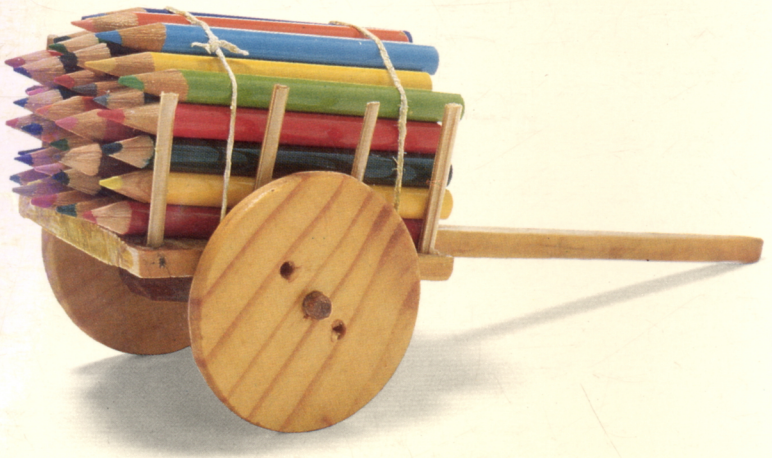
SÉRIE "EDUCAÇÃO INTERNACIONAL" DO INSTITUTO PAULO FREIRE

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO

CYRIL POSTER E
JÜRGEN ZIMMER
(ORGS.)



PAPIRUS

**Cyril Poster** é docente de Estudos Avançados em Organização Educacional na Universidade de Bristol.

**Jürgen Zimmer** é professor de Educação Intercultural na Universidade Livre de Berlim e vice-presidente da Associação Internacional de Educação Comunitária.

**Colaboradores**
Munir Fasheh
Hansel Eyoh
Maria Stela Santos Graciani
Sibylle Riedmiller
Marta Arango Nimnicht
Miriam Expedita Caetano
Henrique Cunha
Apichai Puntasen
Elena de Florencia Vasquez
Bernardo Dabezies
Francisco Gutiérrez
Elizabeth Protacio Marcelino
Moacir Gadotti
Paul Wangoola
Kyu Hwan Lee
Luis Razeto
Tupeni Lebaivalu Baba

CYRIL POSTER
JÜRGEN ZIMMER (ORGS.)
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO
PAPIRUS

FIPF-1995-INSTITUCIONAL-04-002

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO

IPF — Instituto Paulo Freire
Série "*Educação Internacional*"

*Coordenação*: Carlos Alberto Torres (UCLA, Los Angeles), Francisco Gutiérrez (ILPEC, Costa Rica), José Eustáquio Romão (UFJF, Juiz de Fora), Moacir Gadotti (USP, São Paulo) e Walter Esteves Garcia (UNESCO, Brasília), Editora Papirus (Campinas, SP).
*Equipe Técnica* do IPF: Ana Maria do Vale Gomes, Ângela Antunes Ciseski, Marcos Edgar Bassi, Paulo Roberto Padilha e Valdete Aparecida Argentino.

Conselho Internacional de Assessores do IPF

*Presidente*: Rosa María Torres (USA) • *Vice-presidentes*: Budd Hall (Canadá) e Heinz Peter Gerthardt (Alemanha) • *Membros*: Admardo Serafim de Oliveira (Brasil), Adriana Puiggrós (Argentina), Adriano Nogueira (Brasil), Ana Maria Freire (Brasil), Antonio Faúndez (Suiça), Antonio José Mânfio (Brasil), Antonio Monclús Estella (Espanha), Arturo Ornelas (México), Balduino Antônio Andreola (Brasil), Bartolomeo Bellanova (Itália), Beno Sander (Argentina), Birgit Wingenroth (Alemanha), Carlos A. Arguello (Brasil), Carlos Rodrigues Brandão (Brasil), Celso de Rui Beisiegel (Brasil), Donaldo Macedo (Estados Unidos), Eduardo Demenchonok (Rússia), Elizabeth Protacio-Marcelino (Filipinas), Francisco Vio Grossi (Chile), Frank Youngman (Botswuana), Genoino Bordignon (Brasil), Heinz Schulze (Alemanha), Henry Giroux (Estados Unidos), Hiroyuki Nomoto (Japão), Ira Shor (Estados Unidos), Isabel Hernández (Argentina), João Francisco de Souza (Brasil). Jürgen Zimmer (Alemanha), Luis Eduardo Wanderley (Brasil), Marcela Gajardo (Chile), Marcos Guerra (Brasil), Michael Welton (Canadá), María Teresa Sirvent (Argentina), Martin Carnoy (Estados Unidos), Olga Goldenberg (Costa Rica), Orlando Faes Borda (Colômbia), Peter McLaren (Estados Unidos), Peter Park (Estados Unidos), Pierre Furter (Suiça), Sergio Martinic (Chile), Sylvia Schmelkes (México), Torbjón Stockfelt (Suécia), Virginia Guzmán (Peru).

*A obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas, desde a metade deste século, em relação à prática pedagógica e à política tradicionais. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando áreas tão diferentes quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas.*
*Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada a outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é internacional. A primeira série de estudos do Instituto Paulo Freire não poderia ter outro título.*
*A publicação da série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire, dentro de uma perspectiva crítica integradora, tem a finalidade de manter vivo o debate e a crítica da educação popular, em suas modalidades de educação escolar e não-escolar, buscando aprofundar a compreensão crítica da educação como um ato de liberdade, contribuir para a solução dos seus problemas e desenvolver as condições para a conquista de uma democracia substantiva e radical.*
*Esses estudos serão úteis para pesquisadores, estudantes, professores, militantes de base, funcionários públicos, cientistas, teólogos, filósofos e para todo cidadão interessado em conhecer teorias e práticas político-pedagógicas que facilitem uma prática social mais coerente em termos éticos, radical em termos políticos, plena em termos de desenvolvimento pessoal e eficiente em termos pedagógicos e sociais.*

CYRIL POSTER
JÜRGEN ZIMMER (orgs.)

*tradução*
Isolino Gomes
Janicleide de Alencar

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO

PAPIRUS EDITORA

Título original em inglês: *Community education in the third world*
© Cyril Poster e Jürgen Zimmer, 1992

*Tradução*: Isolino Gomes
Janicleide de Alencar
*Capa:* Fernando Cornacchia
*Foto*: Renato Testa
*Copidesque*: Kazumi Munakata
*Revisão:* Maria Botelho de Vasconcelos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação comunitária no Terceiro Mundo / Cyril Poster e Jürgen Zimmer (orgs) ; tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar -- Campinas, SP : Papirus, 1995 -- (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

Bibliografia
ISBN 85-308-0337-X

1. Educação comunitária - Países em desenvolvimento - Estudos de casos I. Poster, Cyril. II. Zimmer, Jürgen. III. Título IV. Série.

95-1823 CDD-370.1940911724

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação comunitária : Países em desenvolvimento : Sociologia educacional 370.1940911724

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M. R. Cornacchia & Cia. Ltda — Papirus Editora — Matriz - Fone: (0192) 31-3534 e 31-3500 - C. P. 736 - CEP 13001-970 Campinas — Filial - Fone: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

# AGRADECIMENTOS

Fazer a compilação deste volume-irmão da *Educação comunitária e o mundo ocidental* foi um prazer e um desafio ao mesmo tempo. A quantidade de material disponível para os organizadores, ao longo dos dois anos que investimos na compilação do texto, deixou-nos com a tarefa pouco invejável de ter de selecionar e, inevitavelmente, deixar de lado capítulos potenciais que também poderiam ter sido incluídos, caso tivéssemos espaço. Assim, nossa escolha foi determinada pelo nosso desejo de abranger tantos países do Terceiro Mundo quanto possível e, também, de nos manter dentro dos limites dos temas principais que tínhamos definido.

Mesmo nesse período de dois anos, testemunhamos um desenvolvimento extraordinário na educação comunitária internacional no Terceiro Mundo. Em muitos países, ela já existia sob outros nomes, sendo o mais comum *educación popular*. Mesmo onde esse seja o termo usado, como em muitos países latino-americanos, optamos pelo termo "educação comunitária" nas nossas traduções por uma questão de coerência. Escrever este livro fez-se simultaneamente com os esforços dos organizadores, especialmente de Jürgen Zimmer, que nesse período organizou e participou de *workshops*, seminários e conferências em quase todos os países aqui apresentados, para disseminar o conhecimento do que está acontecendo no Terceiro Mundo.

Temos um débito de gratidão para com os tradutores que verteram os textos para o inglês: Lee Harrington, Alf Ammon e Ingrid Lechener-Hare.

A Paulo Freire estamos profundamente gratos, não só pela generosidade de seu prefácio, mas também pela inspiração que tem sido para nós dois e para os educadores comunitários no mundo inteiro, tanto pela sua pessoa como por suas obras.

*Cyril Poster*
*Jürgen Zimmer*

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

INTRODUÇÃO
*Cyril Poster e Jürgen Zimmer* 15

PARTE I: SOBREVIVÊNCIA E AUTO-REALIZAÇÃO

1. CISJORDÂNIA: APRENDENDO A SOBREVIVER
*Munir Fasheh* 33

2. NIGÉRIA: TEATRO PARA A CONSCIENTIZAÇÃO
*Hansel Eyoh* 47

3. BRASIL: EDUCAÇÃO POPULAR PRODUTIVA COMO ALTERNATIVA PARA OS MENINOS E JOVENS DE RUA
*Maria Stela Santos Graciani* 63

4. TANZÂNIA: COMBATENDO A PESTE
*Sibylle Riedmiller* 75

5. COLÔMBIA: EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS
*Marta Arango Nimnicht* 91

6. AFRO-BRASIL: O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
*Miriam Expedita Caetano e Henrique Cunha* 113

PARTE II: MUDANDO AS ESTRUTURAS ECONÔMICAS

7. TAILÂNDIA: AGROINDÚSTRIAS E AUTONOMIA
*Apichai Puntasen* 123

8. MÉXICO: CONSCIENTIZANDO COMUNIDADES RURAIS
*Elena de Florencia Vasquez* 139

9. URUGUAI: EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PRODUTIVA
*Bernardo Dabezies* 157

10. BERLIM E O TERCEIRO MUNDO: A CAMPANHA DO CHÁ
*Jürgen Zimmer* 171

11. AMÉRICA CENTRAL: EDUCAÇÃO E ECONOMIA POPULAR
*Francisco Gutiérrez* 187

PARTE III: QUADRO GERAL PARA O FUTURO

12. FILIPINAS: METODOLOGIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
*Elizabeth Protacio Marcelino* 197

13. AMÉRICA LATINA: EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR
*Moacir Gadotti* 211

14. ÁFRICA: PARTICIPAÇÃO POPULAR NO DESENVOLVIMENTO
*Paul Wangoola* 223

15. CORÉIA: EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E DESCOLONIZAÇÃO
*Kyu Hwan Lee* 243

16. COSTA RICA: SOLIDARIEDADE E ORGANIZAÇÃO POPULAR
*Luis Razeto* 253

17. PACÍFICO SUL: EM BUSCA DE UMA NOVA AGENDA
*Tupeni Lebaivalu Baba* 269

PARTE IV: CONCLUSÃO

18. ÁSIA: DIÁRIO DE UM EDUCADOR COMUNITÁRIO
*Jürgen Zimmer* 281

BIBLIOGRAFIA 297

# PREFÁCIO

Quando a Aliança para o Progresso, na era Kennedy, concedeu aos ditadores latino-americanos projetos de educação comunitária, isso se fez, como hoje sabemos, com a idéia da contra-insurreição na cabeça. Os projetos de desenvolvimento e de educação comunitária mais extravagantes na América Central nos últimos dez anos podiam ser encontrados na fronteira norte da Costa Rica, às portas da Nicarágua: financiados com ajuda estrangeira, as aldeias ali chafurdam no luxo. Educação comunitária não é *ipso facto* uma coisa boa. Entre os seus promotores e defensores estiveram aqueles cuja visão do mundo parecia a de uma Máfia comunitária: cada um apóia o outro, o mundo é bonito, aqueles que não são livres como nós são por definição elementos subversivos que não querem trabalhar duro.

Nos países onde regimes autoritários bloqueiam a redistribuição dos recursos sociais, a educação comunitária toma uma outra forma. Ela não existe por si mesma, mas faz parte de movimentos de base e de libertação. Não se ocupa simples e passivamente com a educação, mas também engloba organização e ação. Uma minoria entre os seus membros pertence às profissões ligadas ao ensino; a maioria, porém, vem de movimentos populares. Representantes de organizações de mulheres no Terceiro Mundo, por exemplo, são leigos e, contudo, peritos: no espírito de iniciativa na educação

de crianças, na criação de escolas de bairro, na instrução de trabalhadoras. Nesses países, a educação comunitária desenvolveu-se como *educación popular* — educação popular — utilizando conceitos que deliberadamente eram alheios aos valores conservadores a que me referi anteriormente.

Em particular, esses países que tiveram de sacudir o jugo do colonialismo criaram consciência para a necessidade da descolonização ideológica e estrutural que sobreviveu à fase revolucionária. Educação é um fator vital nesse período. Agora, a educação comunitária torna-se o movimento de resistência contra falsas idéias de instrução, contra a preocupação de escolas com os mitos das classes dirigentes, oligarquias, Estados de partido único e militares. Agora, a educação comunitária defende a organização do ensino pela base, a ligação entre instrução e organização sociopolítica dos pobres. Aprender *na* comunidade, *com* ela e *para* ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sociopolítica e lutando para que sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas, uma por uma.

Não será isso um conjunto excessivo de reivindicações para a profissão da educação? Não serão os professores — mesmo quando eles vêem a sua profissão com determinação e coragem — como uma vanguarda sem tropas de apoio? Sim, realmente! Eles precisam de aliados e nenhuma vanguarda educacional deve esperar que se possa manter firme contra seus adversários sem o apoio de movimentos sociais fortes, de sindicatos operários, de organizações de mulheres, de comunidades de base e da força do povo.

Aprendizagem no âmbito desse tipo de educação não se orienta para currículos anêmicos e castrados, mas se baseia nas contradições sociais e nas situações-chaves que estão à nossa volta e às nossas portas. Há muitos exemplos dessa verdade na experiência de numerosos países do Terceiro Mundo, como o demonstram amplamente capítulos deste livro. Este volume demonstra a existência de uma educação comunitária que tenta orientar-se para as realidades de cada país ou região, para as necessidades dos pobres e para a criação de uma utopia concreta, distinta dos modelos coloniais.

Um aviso é, porém, necessário: deve-se evitar todo tipo de dicotomia ou separação entre educação comunitária e educação formal. Dirigentes



populares têm de lutar ao lado de educadores progressistas para tornar a educação formal e a educação comunitária cada vez mais democráticas e criativas. Não é somente vital, mas também uma questão de urgência, que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é, para a educação comunitária, uma questão de fundamental importância.

Congratulo-me por este livro, tanto pela sua dimensão como também pela sabedoria e experiência dos seus autores.

*Paulo Freire*
Brasil

# INTRODUÇÃO

No início dos anos 80, Jürgen Zimmer, professor catedrático de Educação Intercultural na Universidade Livre de Berlim, visitou instituições de educação inglesas com um pequeno grupo de colegas e estudantes. Em Leicestershire, permaneceu por um dia no Groby Community College (Colégio Superior Comunitário Groby), com o intuito básico de discutir o currículo de Estudos Globais, que fora introduzido na Faculdade de Estudos Humanísticos, sob a direção do dr. Davis Selby, e que mais tarde alcançaria reconhecimento e disseminação no mundo inteiro. Ao final do dia, encontrou-se e manteve uma conversa com Cyril Poster, reitor do Colégio, e, desde então, iniciaram uma amizade e uma relação de trabalho, que têm continuado até os dias de hoje.

Cyril Poster era, nessa época, o diretor regional honorário para a Europa do Icea (Associação Internacional de Educação Comunitária). Jürgen Zimmer já estava envolvido, com conferências, projetos, seminários e *workshops*, no campo da educação comunitária em muitos países, especialmente no Terceiro Mundo, e, quando aceitou o convite para ocupar o cargo disponível de vice-presidente do Icea, sua vasta experiência contribuiu bastante para aumentar o prestígio e o reconhecimento dessa organização. Cyril Poster foi responsável pela Conferência Internacional do Icea, em Dublin, em 1983, e atualmente é docente de Estudos Avançados em Organização Educacional (Education Management) na Universidade de Bristol. Permanece ligado à educação comunitária, participando de seminários e conferências nos Estados Unidos e na Europa.

Nesta Introdução, eles descrevem, cada um à sua própria maneira, como suas experiências pessoais e suas filosofias levaram-nos, ao longo de suas vidas, a um engajamento com o movimento de educação comunitária.

*Uma passagem para a Índia*

*Cyril Poster*

Não peço desculpas por roubar o título da novela clássica de E. M. Forster que tematiza a colisão entre duas culturas para utilizá-la neste breve esboço. A minha passagem pela Índia foi feita em condições um pouco diferentes das da heroína forsteriana: em 1943, com 19 anos ainda incompletos e acompanhado de outros três mil soldados, nos conveses inferiores de um navio de passageiros de luxo convertido para tal fim. O meu destacamento era, é preciso dizê-lo, de oficiais de abastecimento e, assim, o nosso convés ficava acima da linha de flutuação, pelo menos sempre que o mar não estava demasiado agitado. Acima de nós, estavam os oficiais de comissão, tanto os jovens saindo pela primeira vez como os endurecidos veteranos da campanha da Birmânia e os oficiais de carreira regressando ao campo de batalha, depois de terem gozado licença na Inglaterra. Abaixo de nós, cabos e soldados, na verdade operários transformados em soldados, para quem a Índia era um grande pedaço vermelho do Império Britânico nos mapas pendurados nas paredes das escolas primárias, que eles tinham ansiosamente abandonado ao completar 14 anos.

Nós, os oficiais e os candidatos a oficiais, estávamos indo para libertar o mundo da tirania, para afastar os Japs que se tinham atrevido a ocupar pela força algumas das nossas possessões e que se encontravam agora próximos à fronteira da Jóia da Coroa. Graças a Deus que Johnny Indiaman era leal ao Rei e à Coroa, embora houvesse alguns contos fantásticos sobre um homem chamado Chandra Bose que apelava aos seus concidadãos para apoiar o inimigo. Pena que não o tivéssemos metido na prisão juntamente com os funcionários do Partido do Congresso, Gandhi e esse bando.

Quanto aos nossos compatriotas (que se encontravam por baixo da linha de flutuação), estes eram o sal da terra e estariam dentro em pouco no auge da batalha..., contanto que o nosso navio de luxo não fosse torpedeado por um *U-Boat*, naturalmente, pois então as possibilidades de sobreviver seriam mínimas — certamente menores do que as nossas.



Quando as ondas montanhosas de meados de inverno no mar do Norte deram lugar ao mais aprazível Mediterrâneo, iniciou-se a nossa instrução. Os veteranos mostravam-se ávidos em nos dar conselhos. Eis rupias, anás e paises. Tenham cuidado quando desembarcar, eles vão roubar pela esquerda, direita e centro. Dêem ao condutor de tonga a metade do que ele pedir e digam-lhe que ele ainda tem bastante sorte em receber isso. Não se deixem enganar por todos esses pedintes com as mãos estendidas para o seu dinheiro. A metade dos cegos pode ver tão bem quanto eu e vocês. E, acredite ou não, quase todas essas crianças deficientes foram deliberadamente mutiladas pelos seus pais para ganhar dinheiro de alguém suficientemente ingênuo para ser enganado. Ah, sim, terão que aprender um pouco de urdu. A maior parte deles faz de conta que não entende inglês, mas quando lhes interessa, podem entender o suficiente. Os oficiais indianos, porém, são como nós, só um pouco mais escuros. Alguns deles até já estiveram em Blighty (Inglaterra, uma alteração da palavra indiana *Wilayati* para "estrangeiro"). E alguns deles são bons jogadores de pólo.

*Tongawallah*! Clube dos Oficiais, *jaldi jao*. Carregador, *ghusl tayar karo. Dhobi, saf karo, jaldi, jaldi*. "Mexa-se! Prepare-me o banho! Lave a minha roupa!" Mais tarde eu aprenderia que urdu é uma língua com formas específicas para se dirigir a um criado e outras formas de maior cortesia para iguais e superiores. Muitos oficiais britânicos não sabiam da existência dessa última e usavam os comandos primitivos para falar com todos os indianos, independentemente do estatuto, hierarquia ou casta. Mesmo aqueles com vários anos de serviço no exército indiano olhavam para seus homens, inclusive os de posição mais elevada, com um paternalismo que lhes parecia natural, mas que para mim logo cedo se tornou odioso.

## Chegada

Depois de desembarcado, o nosso destacamento de oficiais cadetes esperou três horas na plataforma da estação de trem de Bombaim. Por fim, um major da cavalaria apareceu, mostrou-nos o nosso trem e o nosso vagão, indicou-nos o destino e, depois, dirigiu-se para o seu vagão de primeira classe com ar-condicionado. Quanto tempo duraria a viagem? Ele não tinha dito. Perguntamos a outros soldados, mas eles eram tão inexperientes como nós. Finalmente, um sorridente oficial anglo-indiano revelou-nos: três dias. Três dias num trem? Isso era possível? Bem, o país era imenso.

E era realmente. Foi-se desdobrando aos nossos olhos como um mapa contínuo: campos, montanhas, cidades e aldeias. Estações, algumas com nomes familiares, outras impossíveis de pronunciar em nossas línguas ainda não aclimatadas. Escritas estranhas, comidas estranhas, roupa estranha. *Kamiz* e *salwar, chadur, sari, pagri, dhoti*, todos os tipos imagináveis de uniforme, militar e civil. E, sempre que parávamos durante o percurso, crianças nuas com barrigas inchadas e braços esqueléticos pedindo comida e se arrastando na poeira para apanhar o punhado de moedas que nós, tendo-nos esquecido de todos aqueles conselhos recebidos dos soldados veteranos, lhes atirávamos, recebendo em troca a bênção dos seus sorrisos radiantes.

Vimos o major uma vez mais, na plataforma, quando chegamos ao nosso destino. "Fizeram uma boa viagem?" — ele perguntou para os 30 jovens cansados, sujos e picados de mosquitos, enquanto os carregadores discutiam quem levaria sua bagagem. A nossa, nós carregamos, naturalmente. Ainda não éramos oficiais.

Nos três anos que se seguiram, eu aprenderia muito sobre o grande subcontinente, dos luxos do Estado principesco de Mysore à pobreza mais abjeta das favelas de Ambala e Delhi, do calor sufocante e úmido da costa de Madras às planícies secas do Punjab e do sopé dos Himalaias da província fronteiriça do Norte-Oeste. E mais importante: aprendi muito sobre o povo indiano e sobre o que eles pensavam e acreditavam, quando tive acesso a determinados círculos, normalmente fechados aos oficiais brancos do exército indiano.

Ser aceito estava longe de ser fácil. Eu não tinha gosto pelo álcool e as noitadas no Clube dos Oficiais não eram para mim. Fora das horas de serviço na Escola de Treinamento de Oficiais, onde passei de ajudante a oficial administrativo, eu preferia ler. Descobri a poesia e as peças de teatro do bengalês Rabindranath Tagore, os romances do seu amigo e tradutor inglês Edward Thompson e as *Cartas de um pai para a sua filha*, de Jawaharlal Nehru (para a então criança de dez anos Indira, que seria mais tarde a primeira-ministra Indira Gandhi). Vi os pobres da Índia através dos olhos de Mulk Raj Anand, o talentoso autor de *Coolie* e *Duas folhas e um rebento*. Com uma sorte singular, as minhas leituras haveriam de me conduzir a um contato mais direto com a vida e a cultura indiana.



Alguns indianos, desde que tivessem documentos válidos, estavam autorizados a entrar nas áreas militares, particularmente durante o período seguinte ao fim da guerra e antes da agitação política, que resultaria mais tarde na independência e divisão do país. Um desses indianos era vendedor de seguros. Convidei-o para o meu quarto, mais para conversar do que para comprar alguma apólice de seguro, tal como o fiz entender logo de início. Ele demonstrou interesse quando viu minha estante de livros e provou por sua vez estar tão familiarizado com algumas obras de minha literatura radical inglesa, como com os meus livros de autores indianos. Eu estava a essa altura começando a aprender persa e era razoavelmente fluente em urdu, embora não tivesse necessidade de usá-lo com um visitante, cujo inglês era muito requintado. De vez em quando, ele voltava a me visitar, sem nunca fazer uma tentativa de me vender uma apólice de seguro.

Mais tarde, casualmente, fui convidado num domingo para me encontrar com alguns dos seus amigos. Eram simpatizantes do Partido do Congresso e, longe de serem dissidentes desordeiros e perigosos, como os meus colegas oficiais tinham sido levados a acreditar, queriam compartilhar suas idéias e ideais de uma Índia livre com alguém que obviamente simpatizava politicamente com eles. Nos meses que se seguiram, eu teria muito a aprender e muito mais ainda a desaprender.

## Partida

Deixei a Índia em abril de 1947, no auge dos movimentos de massa dos hindus na Índia e dos muçulmanos no Paquistão, durante o período da secessão. Viajei armado pela primeira vez desde o fim da Grande Guerra. Vi mais mortos ao longo dos trilhos de trem, na linha da fronteira Norte-Oeste para Bombaim, do que tinha visto em qualquer outro lugar durante quatro anos e meio de guerra. Fisicamente, a minha viagem era mais confortável do que a da minha chegada, mas eu teria preferido a companhia daquela primeira viagem e a expectativa ingênua que tinha na época, quando havíamos chegado para pôr fim aos sofrimentos dos povos indianos.

"O que você esperava?" — disse o meu companheiro no compartimento de primeira classe. "Estivemos, há muitos anos, contando para eles o que aconteceria quando os ingleses se retirassem. Grave essas minhas palavras: haverá assassinatos em massa e corrupção e os trens jamais

voltarão a ser pontuais." Resmunguei qualquer coisa não publicável. As palavras não tinham muito sentido numa época em que tanto os ideais como as pessoas eram traspassados à espada. A guerra e o seu resultado fizeram de mim um pacifista convicto. Nas quatro décadas e meia depois que a paz foi declarada naquela guerra, houve mais 38 outras guerras, com estimativa de cinco milhões de mortos e 20 milhões de baixas, como seu resultado direto ou indireto.

## Uma Inglaterra multicultural

De volta à Inglaterra, terminei meus estudos e comecei a carreira em educação comunitária, que teria continuidade primeiro como professor e depois, por um quarto de século, como diretor de escolas comunitárias. Presenciei a vinda para o nosso país de ondas de imigrantes no pós-guerra, do Caribe, da Índia, do Paquistão e, em especial, de Bangladesh. A eles demos as boas-vindas: necessitávamos de motoristas de ônibus, serventes de hospitais, varredores de rua. Um grande número de postos de trabalho inferiores precisavam ser ocupados, enquanto os ingleses brancos construíam carros, barcos e casas, extraíam minério de carvão, produziam aço e realizavam todos aqueles trabalhos lucrativos na Inglaterra industrial do pós-guerra, que agora já não existem mais.

Tratamos mal os novos britânicos, com falta de compreensão e respeito pors suas crenças, por seus costumes e por sua organização familiar. Não tendo aprendido nada da experiência dos Estados Unidos, permitimos que se formassem guetos, demo-lhes habitações de baixo nível para viver, tratamo-los como cidadãos de segunda categoria. Mesmo aqueles que traziam qualificações de seus próprios países viram-se incapacitados de encontrar outro tipo de trabalho que não fosse o trabalho de serviçal. Fomos incapazes de oferecer a professores graduados, por exemplo, estágios suplementares em nosso sistema de educação, apesar da necessidade urgente de professores qualificados naquela época. Quanto às crianças, colocamo-las logo ao chegar, em classes em que a língua de ensino era o inglês, indiferentes ao fato de elas terem ou não conhecimento dessa língua. Afro-caribenhos, naturalmente, falavam o inglês. Sabíamos disso porque lhes tínhamos ensinado o jogo do cricket. O fato de a maior parte desses imigrantes falarem *patois*, que varia de acordo com a ilha das Índias Ocidentais da qual eles provinham, não era do nosso conhecimento. Ouviam-se professores dizendo: "Olhe só como falam! Tão pouco gramatical! E escrevem da mesma



maneira também, se é que sabem escrever!" Ignoramos tiranicamente as normas sobre alimentação, os costumes e os hábitos religiosos dos imigrantes. Moças muçulmanas tinham de trocar de roupa para as aulas de educação física e tomar banho depois, tal como as moças inglesas. Moços *sikh* usando bracelete no pulso, moças hindus com marcas de casta na testa? Onde iríamos chegar!? O Império podia se chamar agora Comunidade das Nações Britânicas, mas, para a maioria, isso era apenas uma mudança de nome. "Comunidade" pode talvez significar "bem-comum", mas existiam poucas provas disso para os novos britânicos.

Apesar dos corajosos esforços de alguns, pouco parecia ter sido aprendido por aqueles que determinavam a política no campo da educação e da assistência social. Os de boa vontade viram suas tentativas de desenvolver uma política multirracial genuína negada por políticos que favoreciam um racismo crescente, tanto aberto como dissimulado, em todos os níveis da sociedade. Depois, veio a expulsão dos asiáticos de Quênia e de Uganda do continente africano. Havia uns que de boa vontade e conscientemente teriam-lhes barrado a entrada, mas eles tinham o direito de entrar no país e foram amplamente reconhecidos como refugiados de regimes políticos opressivos e, como tal, merecedores de nossa simpatia. Foram colocados temporariamente em campos de refugiados, espalhados por várias partes do país, enquanto tentavam remendar as suas vidas despedaçadas.

Um desses campos foi construído não muito longe da escola comunitária em que eu, na época, trabalhava como diretor. Um apreciável número dos nossos alunos mais velhos foram motivados a oferecer voluntariamente, nos tempos livres, os seus préstimos de ajuda a esses campos. A minha segunda filha, então com 20 anos, estava adquirindo experiência de trabalho, antes de continuar com a qualificação numa profissão na área social, e aproveitou a oportunidade para trabalhar lá em período integral. Um dia, ela nos contou divertidamente sobre a visita de uma dignitária do tipo que chamamos de Lady Bountiful: o tipo de mulher ociosa que vê como seu dever andar por aí distribuindo sorrisos graciosos e que pensa que com isso já cumpriu seu dever para com a humanidade. Ela parou para falar com minha filha, que casualmente tem a pele um pouco escura, tomando-a por uma asiática. Quando se virou para continuar com seu passeio ela trinou: "Oh, você é esperta! Fala tão bem inglês! Onde é que aprendeu?"

Esses refugiados asiáticos, a maior parte deles comerciantes e homens de negócios nos seus segundos países africanos, eram, quase sem exceção, bilíngües ou multilíngües. A sua fluência no inglês, porém, desviou as atenções dos problemas de aprendizagem e dos problemas sociais dos caribenhos e dos imigrantes asiáticos mais pobres do subcontinente indiano, anulando até mesmo os parcos progressos que já tinham sido feitos. Era como se os legisladores agora dissessem para si mesmos: "Bem, esse novo contingente não tem qualquer problema com a nossa língua, não é verdade?". Assim o erro estava nos outros imigrantes.

Desde que chegaram os primeiros imigrantes, já se passaram mais de 40 anos e estamos ainda aprendendo. Há agora uma geração — ou mesmo uma segunda geração — de britânicos de origem asiática, africana ou afro-caribenha. Há uma porcentagem cada vez mais elevada de crianças de matrimônios mistos. Há, pelo menos no papel, uma política positiva que oferece a todos oportunidades iguais. Há alguns professores e assistentes sociais não-brancos, embora não em quantidade suficiente, em áreas com alta proporção de famílias não-brancas. Mas o movimento neofascista "Inglaterra Branca" (White Britain) é forte e não se reduz somente a *skinheads* militantes. Racismo pode ser encontrado em todos os níveis da sociedade e, se observarmos cuidadosamente, poucos de nós poderemos assegurar que estamos totalmente livres de preconceitos. "Quantas crianças não-brancas há na sua escola?" — fui interrogado por um pedagogo em visita que se dizia empenhado na política de integração. Essa escola por acaso, tinha naquela época poucas crianças não-brancas: levantei os dedos de ambas as mãos e depois virei um polegar para baixo. "Nove em 900? Então você não tem de se preocupar com educação anti-racista, não é verdade?" Meu visitante não poderia estar mais enganado. Estávamos profundamente engajados com o desenvolvimento do currículo de Estudos Globais, que levaria Jürgen Zimmer a visitar o meu colégio comunitário, dando início à nossa amizade. Um dos pontos-chave era o reconhecimento de que agora éramos uma nação multiétnica e o mundo, uma aldeia global.

## Uma visão universal

Em 1979, fui convidado para participar durante três meses de um programa de intercâmbio pedagógico com um colégio de educação superior em Victoria, Austrália. Na época, a sede da recém-fundada Associação



Internacional de Educação Comunitária (Icea) ficava em Melbourne, e fui levado a assumir o cargo honorário de diretor regional de uma região européia praticamente inexistente e encarregado de organizar a próxima conferência ordinária do Icea em Dublin, em 1983. O trabalho árduo foi recompensado por inúmeras amizades com pessoas de todas as nacionalidades, e muitas delas têm perdurado até hoje.

Berlim tem sido um ponto de convergência extraordinário para atividades interculturais e internacionais, e, ali, ao longo dos últimos sete anos, tenho me empenhado no diálogo com educadores comunitários do mundo inteiro. Foi lá que me encontrei pela primeira vez com alguns dos autores deste livro, que se tornaram amigos meus por meio de correspondência e visitas. Por todo esse período, meu horizonte e meu entendimento foram se alargando. Não me refiro aqui àquele entendimento que parte do envolvimento direto; tampouco desejo ser visto como uma espécie de pontífice catedrático em questões do Terceiro Mundo. Na realidade, descobri que quanto mais eu sei, tanto mais me conscientizo da extensão da minha ignorância. Vejo este nosso livro, apesar de todas as suas deficiências editoriais e apesar das suas omissões (em virtude da falta de espaço) de contribuições de países que deveriam ter tido a oportunidade de participação, como um pequeno subsídio para o entendimento internacional, para a construção da visão de um mundo único, proposta há meio século por um grande norte-americano, Wendell Wilkie.

## *A invasão cultural*

*Jürgen Zimmer*

Ludwig Ingwer Nommensen foi um amigo íntimo da minha família e padrinho de um dos meus antepassados. Ele era um missionário famoso no final do século XIX na ilha de Sumatra, hoje parte da Indonésia. Nommensen era um homem honesto que não questionava nem sua vocação, nem Deus. Ele converteu pagãos ao cristianismo, vestiu-os com roupas decentes, encorajou os "nativos preguiçosos" a trabalhar, ensinou-lhes o que era o respeito, a obediência e a modéstia, fundou escolas e uma universidade e, embora tivesse falecido há muito tempo, sua presença é ainda evidente em Sumatra.

Não acredito que Nommensen, caso tivesse lido o conto clássico de Robert Louis Stevenson, fosse perceber que ele era como o dr. Jeckyll e o sr. Hyde, homem e monstro, anjo e demônio, construtor e destruidor em uma só pessoa: um homem com cara de Janos. É provável que tenha feito sua confissão, se lhe foi possível, no seu leito de morte; mas é pouco provável que ele tivesse incluído as escolas e a universidade entre os seus pecados — muito pelo contrário. Penso que o mais provável é que ele tenha pedido perdão por não ter construído mais escolas e por não ter familiarizado ainda mais nativos com os aspectos positivos da civilização cristã.

O que foi então que Hyde-Nommensen fez? Ele invadiu o povo e a cultura de Sumatra como um pirata educacional. Não veio com canhões: estes estavam nas mãos das potências coloniais. Ele se concentrou na guerra psicológica em nome do seu Deus e infligiu devastação cultural pela instituição de suas escolas e igrejas. Agiu planejada e ordenadamente. Separou crianças de adultos, pressupondo que crianças seriam mais suscetíveis à sua forma de lavagem cerebral.

Ele isolou crianças da vida e da educação das suas aldeias, colocou-as em barracos de madeira, ensinou-as a sentar-se eretas em filas e doutrinou-as com os mitos dos brancos. Ensinou aos adultos o catecismo e como trabalhar humildemente para os seus patrões coloniais. Depois de algum tempo, ele e seus conterrâneos brancos entenderam que não precisavam somente de trabalhadores para as plantações, mas também de nativos que pudessem administrar o país e, eventualmente, ajudá-los na sua exploração: os chamados "côcos" de pele escura e almas brancas. Jeckyll-Nommensen achava somente que era bom fundar escolas secundárias e até mesmo uma universidade. Hyde-Nommensen não ficou menos satisfeito, porque essas instituições iriam educar traidores dos verdadeiros interesses do povo de Sumatra.

Desse modo, dois sistemas de educação desenvolveram-se: escolas para os pobres e escolas para a elite corrupta. Ambos os sistemas alienaram as crianças das suas comunidades, destruíram a educação autóctone, desviaram as crianças das realidades da vida, introduziram barreiras entre as pessoas e treinaram gerações para cumprir e realizar como cães todos os desejos e ordens dos seus amos.



Nommensen e seus conterrâneos já faleceram há muito tempo, mas somente em 1948 o povo de Sumatra conseguiu libertar-se dos seus descendentes, dos senhores coloniais. Mas o fantasma de Nommensen ainda impregna a forma de pensar do povo de Sumatra e de outros países do Terceiro Mundo. Hoje, esse fantasma se chama neocolonialismo, invasão cultural, teoria da modernização. Em outras palavras, tudo o que vem de fora é melhor do que aquilo que foi criado e desenvolvido pelos próprios nativos do país, pela sua própria tradição e cultura. Acontece que as idéias de Nommensen tornaram-se simplesmente mais sofisticadas, servindo-se da televisão via satélite, ou ocupando cargos nos Ministérios de Educação, ou pondo-se ao alcance de muitos professores.

## As conseqüências

Hoje, essas escolas funcionam, *por uma questão de política*, com as crianças em guetos, separadas das suas comunidades. Pseudoescolas com cerimônias de abertura paramilitares, processos de aprendizagem centrados no professor, grupos etários homogêneos, currículo especificado até o último minuto do horário, cálculos estimativos de seleção e desistência, instrução e aprendizagem de modo mecânico e repetitivo.

Hoje, os professores são formados, *por uma questão de política*, para ter orgulho do seu estatuto de colarinho-branco, de *não* combinarem o trabalho intelectual com o trabalho manual, de *não* se envolverem na vida e no desenvolvimento das suas comunidades, preferindo fazer viagens diárias de 40 quilômetros da cidade para as aldeias do que viverem nelas, onde as escolas estão localizadas.

Hoje, as comissões curriculares de muitos Ministérios de Educação adotam, *de preferência*, currículos de origem européia e norte-americana e importam um esquema de temas alienados e burgueses, sem nenhum tipo de relação com as questões-chaves regionais ou locais, utilizam-se dos exames da escola secundária dos seus antigos dominadores e enviam as provas para o estrangeiro para que sejam corrigidas e classificadas.

Hoje, eles continuam, *de preferência*, sendo clientes da máfia internacional do mau gosto, de onde retiram os modelos de leitura para livros das escolas primárias, em que as crianças aprendem sobre papai cortando grama, mamãe em cozinhas padronizadas e dentistas de avental branco e

óculos, em vez de aprender sobre como solucionar os problemas de sobrevivência, vida saudável, nutrição adequada e o uso e preservação dos recursos naturais das suas regiões.

Hoje, por meio da educação e do desenvolvimento dos currículos centralmente planejados, a cultura de minorias étnicas está sendo sistematicamente destruída, com dialetos regionais suprimidos em favor de uma língua oficial e de um mercantilismo que vai se espalhando até os lugares mais remotos.

Frantz Fanon, filho de um fazendeiro de Martinica que se tornaria mais tarde um combatente pela liberdade na Argélia, acreditava que tudo mudaria para melhor quando as potências coloniais fossem expulsas. A sua visão não se realizou. Julius Nyerere, o grande iniciador da educação para a autoconfiança, foi forçado a admitir que a libertação dos mitos pré-coloniais e coloniais não impede um país emergente de ser influenciado por novos mitos. Dentro da expansão dos sistemas de educação nos países do Terceiro Mundo, os conceitos de Nommensen também ganharam atualidade. Hoje, Nommensen tornou-se o agente laico da linha divisória entre o hemisfério norte e o hemisfério sul. O seu espírito ainda está à vontade, promovendo a expansão das cidades industriais no hemisfério norte, apoiando o rápido crescimento econômico-tecnológico, a expansão de multinacionais e enchendo os bolsos de políticos corruptos. Ele é também ouvido pelos oligarcas e pela elite do Terceiro Mundo, em especial prometendo-lhes também as suas fatias do bolo. Pois o hemisfério norte necessita dos países mais industrializados do hemisfério sul: de sua mão-de-obra barata, do clima econômico que atrai investidores, da economia comandada de fora.

## O papel da educação

O caminho não é sempre fácil. Especialmente nesses países que tiveram de lutar para se libertar do jugo do colonialismo criou-se uma consciência sobre a necessidade de uma descolonização ideológica e estrutural durante e depois da luta pela libertação e, nesse contexto, o sistema educacional ocupa um papel determinante. Muitas vezes, torna-se necessário localizar as idéias de Nommensen para que elas possam ser mudadas. A educação torna-se um movimento de resistência contra a ocupação das escolas pelos mitos das classes dirigentes, da oligarquia, dos partidos políticos, dos militares. Ela tem de englobar a organização da aprendizagem partindo das bases, estabelecendo a ligação entre aprendizagem e transformação local, entre aprendizagem e desenvolvimento comunitário, entre aprendizagem e organização sociopolítica dos pobres. Aprender na, com e para a comunidade significa — de acordo com Paulo Freire — entrar na história e na cultura da comunidade e da região, desenvolver uma consciência sociopolítica e lutar para que sociedades fechadas tornem-se abertas.

Não estaremos esperando demasiado do futuro da educação? Não serão os pedagogos, mesmo quando introduzem mudanças corajosas, iguais a batedores sem as tropas de apoio? Não precisam eles de aliados? Sim, diz Paulo Freire hoje. Nenhuma vanguarda educacional pode enfrentar os seus inimigos se não puder se apoiar em movimentos fortes da sociedade como sindicatos, organizações de mulheres, ativistas, poder popular.

A educação no âmbito dessas concepções não se baseia em situações e currículos abstratos, mas em contradições sociais e situações-chave. Estas podem ser encontradas no próprio patamar da sua casa. As contribuições para este livro ocupam-se não apenas com a invasão educacional e cultural e com o processo tedioso de se livrar dos mitos colonialistas, mas também, positivamente, com experiências visando a uma educação mais orientada para a realidade.

Os problemas do Terceiro Mundo não são exclusivos do Terceiro Mundo: as idéias de Nommensen também prevalecem no mundo ocidental. Ele também precisa descolonizar a sua forma de pensar e o conteúdo e a metodologia de sua educação. Há uma falta de transparência no pensamento do Ocidente, quando este justifica a exploração como um problema derivado do atraso do Terceiro Mundo. Nas instituições educacionais do Ocidente, a aprendizagem também se realiza isoladamente das realidades da vida: as escolas separam o trabalho intelectual do trabalho manual, os estudantes são enviados de um especialista numa matéria para outro sempre que o sinal toca, hierarquias de objetivos de ensino são criadas e toleradas.

Os livros de leitura são aborrecidos, os currículos são criados de forma centralizada, as escolas estão perdendo a individualidade e tornando-se uma massa amorfa. Apesar de toda a evidência da investigação empírica, continua-se insistindo na racionalidade de um sistema de exames e notas. A criatividade no processo de aprendizagem é imediatamente vista como um incômodo.

Aqueles de nós, que trabalham com grupos de ativistas ou governos progressistas em projetos no Terceiro Mundo, cedo se vêem envolvidos em discussões sobre a descolonização do sistema de ensino. Somos confrontados com questões que ultrapassam os nossos conhecimentos. Como poderão ser criados programas de ensino que levem em conta questões concretas? Como poderá ser organizada a aprendizagem de modo que possa promover a participação ativa nos processos de transformação locais e regionais? Como poderão ser conciliadas a reflexão e a ação sociopolítica? Como poderão as escolas contribuir para a solução dos problemas da fome, dos sem-teto e da pobreza? Como poderão os professores ser qualificados para se tornar igualmente pedagogos e promotores do desenvolvimento comunitário?

A minha experiência pessoal na Nicarágua, no Brasil e nas Filipinas tem sido em sua essência uma tentativa de promover a aplicação da abordagem situacional dentro de condições de extrema marginalização. Esse tipo de abordagem, que deve muito à filosofia educacional de Paulo Freire, é reconhecido em alguns países do Terceiro Mundo como um meio de evitar a adoção de modelos importados da Europa e da América do Norte, permitindo ao mesmo tempo a identificação e a interpretação dos pontos-chave do país em questão, transformado-os numa pedagogia libertada. A abordagem situacional vê as questões não apenas como obstáculos a serem ultrapassados, mas também como indicadores de soluções que conduzirão à transformação. Nesses países, as pessoas estão começando a aceitar esse tipo de abordagem como método para expor, pelo diálogo, os mitos coloniais e neocoloniais e para reconstruir questões referentes à identidade nacional e cultural, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

Essa abordagem é crítica em relação à predominância da aprendizagem institucional. Ela procura levar em consideração as minorias socioculturais e seus ambientes específicos. Finalmente, volta-se para a participação ativa de todos os envolvidos — os leigos acima de tudo — e para um processo de reforma de caráter, semelhante ao de campanhas de mobilização.

As imagens sobrepõem-se e misturam-se. De um lado, as nossas crianças ocidentais, com uma longa tradição de educação institucional,



amarradas metaforicamente às suas cadeiras e carteiras, treinadas para reconhecer as limitações das suas capacidades educacionais, selecionadas, retidas ou descartadas, classificadas, administradas e filtradas didaticamente; do outro lado estão as crianças da Ásia, África, América Latina: pobres, maltratadas, violentadas e até mesmo compradas e vendidas. Ninguém, muito menos um pedagogo sozinho, tem capacidade para levar a cabo todas as mudanças que são necessárias. Talvez devêssemos tentar formar uma coalizão entre a sabedoria de Buda, o poder de Alá e o amor de Deus. Pode ser que os três sejam as peças de um quebra-cabeças de uma grande idéia. O filósofo Ernst Bloch expressou-o de forma admirável: o sonho utópico concreto está ao alcance, mas é necessário o uso de binóculos para compreender o fato. Aqui e agora, não amanhã e depois.

# PARTE I
# SOBREVIVÊNCIA E AUTO-REALIZAÇÃO

# 1
# CISJORDÂNIA

## APRENDENDO A SOBREVIVER

*Munir Fasheh*

Munir Fasheh nasceu em Jerusalém e estudou em Beirute e na Flórida antes de se doutorar em Harvard. Durante cinco anos, foi responsável pelo ensino de matemática no sistema escolar interno da Cisjordânia e ensinou durante 12 anos na Universidade de Birzeit. É co-fundador e co-diretor do Instituto Tamer para Educação Comunitária, com sede em Jerusalém Oriental, e tem muitas publicações em árabe e inglês.

Uma cena comum na Cisjordânia ou na Faixa de Gaza: soldados israelenses batendo numa criança ou num homem. Comum é também a visão de um grupo de mulheres correndo para o local do incidente, gritando e afastando os soldados. Num desses incidentes, em Ramallah, em julho de 1988, vários soldados espancavam um jovem de pouco mais de 20 anos, enquanto mulheres gritavam e puxavam pelos braços dos soldados. De repente, uma mulher, levando nos braços um bebê, precipitou-se para o local. Começou a gritar, não para os soldados, mas para o jovem. "Eu lhe disse para não sair de casa hoje, que a situação está muito perigosa, mas você não ouviu. Você jamais ouve o que eu digo."

Depois, ela se virou para os soldados. "Espanquem-no! Ele merece isso. Ele jamais ouve alguém. Estou farta da minha vida com ele." Voltando-se para o jovem ela anunciou: "Estou farta de você e do seu bebê. Fique com ele e me deixe em paz." Empurrou o bebê para ele e fugiu.

Os soldados ficaram confusos. Finalmente deixaram-no e prosseguiram, provavelmente para continuar a sua "tarefa de espancamento" em outro lugar. Alguns minutos mais tarde, a mulher reapareceu, apanhou o bebê, disse ao jovem para ir para casa e desejou-lhe cuidados e melhoras rápidas. Ela jamais o tinha visto antes!

A mulher não estava representando ou simulando, e não era uma heroína ou supermulher, como muitos simpatizantes gostam de descrever os palestinos hoje em dia. Tampouco subumana ou uma não-pessoa, como muitos israelenses e líderes do mundo ocidental têm tentado nos dizer durante décadas. Ela estava agindo simplesmente por motivos humanitários, como um ser humano responsável, preocupado e compadecido. Sua força e sua inspiração derivam diretamente desse fato e do fato de a sua sobrevivência e a da sua comunidade estarem em risco. Ela agiu espontaneamente, de maneira criativa e corajosa, mostrando um senso de comunidade e de solidariedade que ultrapassam aqueles transmitidos pelos *slogans*. Sua ação manifestou uma transformação no espírito e nas relações. Para ela, a união do pensamento e da ação num determinado contexto era uma parte integrante do viver. Experiência pessoal e conhecimento imediato são componentes essenciais da sua percepção da realidade.

Era portanto óbvio que ela se sentisse legitimada: estava consciente de que ela podia fazer diferença. Autoconfiança — força interna, tomada de decisão e ação — e ajuda mútua — compaixão e sentimento comunitário — foram esplendidamente combinadas num único evento. Sua ação transmite esperança para a humanidade, revelando o modo como os seres humanos podem ser incrivelmente imprevisíveis e criativos. Ela estava praticando uma lógica diferente da lógica meramente racional, da lógica matemática que nos foi ensinada como o ápice da capacidade humana. Na sua lógica, a finalidade que ela almejava — salvar o jovem do espancamento brutal — era muito importante. Não menos importante, contudo, era que ela fora impelida a fazer algo, quer fosse essa finalidade alcançada ou não. Ela foi motivada por aquele senso de responsabilidade que faz com que uma pessoa



entre num processo e vá até ao fim, mesmo que o objetivo desejado seja imediatamente alcançado ou não.

Além disso, o seu comportamento demonstra que, para enfrentar efetivamente sistemas de controle, o significado das palavras tem de ser traduzido para a forma e o contexto da ação. Solidariedade, legitimação, criatividade, coragem e lógica humana estão entre as palavras que ganham significados concretos pela sua ação. Houve grande riqueza na natureza e na dimensão da aprendizagem que ela e aqueles que testemunharam o incidente puderam vivenciar.

## *O papel da* intifada

Esses progressos no âmbito individual também tiveram eco nas experiências similares no plano da comunidade e da liderança. A *intifada* acentuou, por exemplo, a importância crucial da organização das bases. Além de ajudar a fortalecer e dar credibilidade aos grupos já existentes, como comitês de assistência médica e agrícola, grupos de mulheres, grupos religiosos, grupos de desenvolvimento econômico, centros culturais e educacionais e sindicatos operários, a *intifada* também ajudou a criar novas formas de organização — destacadamente comitês de vizinhos. Esses comitês tiveram um papel crucial e efetivo na solução dos problemas e das necessidades básicas, incluindo ações como armazenamento e distribuição de alimentos, atendimento às necessidades de saúde, cuidados com os necessitados e os feridos, cultivo de hortaliças, ensino para as crianças da vizinhança e alerta contra assaltos do exército e ataques dos colonos. A *intifada* também ajudou a revitalizar certas funções sociais de instituições, como mesquitas e igrejas, que, em algumas áreas, tornaram-se centros para algumas das atividades anteriormente mencionadas.

Essa atividade coletiva é bem exemplificada num incidente acontecido em Nablus. O exército israelense demoliu cinco casas e fechou outras quatro, deixando nove famílias na rua. A comunidade reagiu rapidamente. Carpinteiros, ferreiros, eletricistas, trabalhadores da construção civil e muitos outros ofereceram-se para trabalhar voluntariamente por um dia inteiro, a fim de terminar um prédio de cinco andares em construção para servir de abrigo temporário para essas famílias. Além disso, durante o dia, milhares

de pessoas passaram por esse prédio, em solidariedade com as famílias que tinham sido despejadas de suas casas.

No âmbito da liderança, a característica mais notável foi a declaração constante e desesperada de Israel de que a *intifada* terminaria em breve, assim que seus líderes tivessem sido capturados. Essas declarações demonstram que ou Israel não sabe quem são os líderes ou ignora que a *intifada* criou um estilo de liderança poderosamente efetivo. As características que viabilizam a sobrevivência de uma liderança e sua capacitação operativa merecem um comentário.

A nova forma de liderança comunitária é uma forma basicamente invisível, flexível, rotativa e numerosa. Essas características são cruciais à proteção, à continuidade, ao treino e ao engajamento ativo com os problemas concretos e imediatos. Sistemas flexíveis e objetivos realizáveis são essenciais quando se pretende obter uma resposta efetiva para situações e necessidades em constante mudança. Todos os grupos comunitários têm de participar e se manter em contato com as realidades da situação com os sentimentos do povo e com aquilo que realisticamente pode ser alcançado: essa é a prática de liderança da *intifada* . Ela sobreviveu porque não tem exercido uma autoridade unilateral, atrás de portas fechadas, dando ordens para o povo seguir. Em vez disso, a liderança vê o seu papel como o de tentar sistematizar as experiências e as ações do povo, coordenar e iniciar atividades dentro da comunidade, articular os sentimentos e as idéias dos membros da comunidade e formular orientações e diretrizes gerais. Apesar de provocações de todos os tipos, a liderança palestina dentro e fora da Cisjordânia continua extraordinariamente calma e confiante.

Não é necessário dizer que se não se tivessem realizado mudanças na estrutura da organização, se não se tivessem realizado processos democráticos apropriados, nem a *intifada*, nem a liderança teriam sobrevivido. Além disso, essas três características são inseparáveis. O novo estilo de liderança estava buscando formas de democracia direta que dessem ênfase ao trabalho de comitês de iniciativa, dispostos a se engajar em atividades ousadas e significativas: grupos de vizinhos, mulheres e associações de mulheres e grupos trabalhando nos campos como saúde, educação, agricultura e desenvolvimento econômico.



Democracia e liderança, tal como foram praticadas pelos palestinos durante os primeiros dois anos da *intifada*, não derivam da teoria, mas da experiência vivida. A forma da liderança da *intifada* não requer a presença de um Gandhi ou de um Martin Luther King. Esse tipo de liderança não é necessário nesse contexto e pode até ser prejudicial: um líder carismático e poderoso normalmente rouba, embora provavelmente sem essa intenção, a iniciativa e o senso de responsabilidade das pessoas, reduzindo a importância da convicção interna e do empenho em relação às próprias ações e convicções. Os que trabalham com tal líder ou sob sua liderança acabam por acreditar que não podem alcançar os fins tão rápida e efetivamente como ele poderia. Uma contribuição fundamental da *intifada* para o mundo inteiro é a evidência do fato de que não há nenhum substituto para a legitimação das pessoas, para seus sentimentos de compaixão — mesmo para aqueles do "outro lado" — e para a transformação de estruturas, tanto social como mental. As pessoas podem fazer bastante para abalar estruturas opressivas existentes, não importando quão reduzido seja o seu número e apesar da falta de recursos e apoio externos.

### *O papel e a natureza da educação comunitária*

Há dois componentes básicos dessa profunda experiência de aprendizagem relativa à educação comunitária. A primeira é a premissa de que antes e além de qualquer aprendizagem ou atividade educacional há uma realidade opressiva concreta e perversa e que o propósito da educação não é dissimular ou ignorar, mas transformar essa realidade. A segunda é a promoção da esperança ligada à crença de que a mudança é possível e de que somos responsáveis por ela. O que até agora tem faltado na aprendizagem que se vem realizando na Cisjordânia e na Faixa de Gaza é um processo de reflexão consciente e sistemático, de diálogo e de articulação das experiências da comunidade.

O que caracteriza particularmente a educação comunitária é que ela tem como ponto de partida as condições e as experiências concretas das pessoas, especialmente das camadas oprimidas e excluídas da sociedade. Começa com aquilo que as pessoas têm, aquilo de que elas necessitam, o contexto social no qual vivem, as experiências pelas quais têm passado e as ações que podem levar a cabo para transformar suas condições de vida. Por

meio da identificação do problema, da escolha de informação diretamente observável, da organização, da ação, do diálogo e da articulação, é possível mover-se em direção a uma compreensão mais precisa de certas situações e fenômenos, assim como em direção à aquisição de uma maior capacidade para transformá-los. O ato de conhecer "implica a existência de dois conceitos interligados... o contexto do diálogo autêntico [e] o contexto real, concreto do fato, a realidade social na qual [as pessoas] existem" (Freire 1970). Nessa perspectiva, os professores são mais os facilitadores do que os controladores do processo de aprendizagem.

### *A resposta israelense para a* intifada

É igualmente interessante e revelador olhar para a forma como os diferentes partidos reagiram às situações criadas pela *intifada*. A resposta de Israel foi a combinação de promulgação de leis e ações destinadas a desmantelar estes desenvolvimentos por meio da destruição econômica e do terror. Em agosto de 1988, por exemplo, comitês populares e de vizinhos, mesmo aqueles destinados a plantar jardins comunitários e a ensinar crianças da vizinhança, foram criminalizados e os infratores da lei, sujeitos à deportação ou prisão até dez anos. A destruição econômica foi extensa. Desde o início da *intifada* mais de 800 lares foram demolidos, mais de 150 mil árvores foram arrancadas, inúmeros artigos de mobiliário, utensílios e equipamentos encontrados dentro das casas, e carros e máquinas foram objetos de vandalismo. A metade das terras palestinas da Cisjordânia e mais de um terço da Faixa de Gaza foram expropriadas.

O nível e a intensidade do terror ao qual as pessoas — crianças em particular — têm sido expostas são grandes. O relatório *O estatuto das crianças palestinas durante a insurreição nos territórios ocupados* (Nixon 1990) é um estudo abrangente desse fenômeno. Descreve estudos de casos, relatórios e análises estatísticas. Examina o efeito psicológico da punição coletiva em crianças e famílias que ainda se faz sentir após um ano de insurreição. Explora duas áreas de interesse vital: a recusa, por meio do fechamento de escolas, do direito à educação e, quando elas funcionam, as escolas como um foco de violência.

O impacto nas crianças palestinas do terror infringido pelos soldados e colonos israelenses ultrapassa a capacidade humana de prever ou imaginar: o efeito da experiência diária nos campos de refugiados, do assassinato ou da tortura de membros da família ou amigos, da inalação de gás lacrimogêneo, da vida sob o toque de recolher que dura — muitas vezes sem água ou luz — semanas ou meses, de espancamentos e da fratura intencional de ossos. O clima de terror e de angústia imposto atualmente pela ocupação israelense é contrabalançado pela coragem, esperança e ações dos palestinos. As palavras de Scott Peck são altamente relevantes: "Coragem não é a ausência do medo; é a realização da ação apesar do medo." Ele continua:

> O mal é o exercício do poder político — isto é, a imposição de uma vontade sobre outras por coerção aberta ou encoberta... As pessoas fazem isso não necessariamente de forma intencional, mas cegamente, sem consciência da sua própria maldade — na realidade, procurando evitar essa consciência... Eles destruirão a luz nas suas próprias crianças e em todos os outros seres sujeitos ao seu poder... para evitar o sofrimento da autoconsciência... O mal é a indolência levada a [um] extremo... Se necessário, eles até matarão para escapar ao sofrimento da sua própria maturidade espiritual... Cheguei à conclusão de que embora a entropia seja uma força extraordinária, na sua forma extrema de maldade humana é altamente ineficaz como uma força social... O mal provoca o resultado oposto ao desejado no grande quadro da evolução humana. Pois cada alma que destrói é instrumento para salvação de outras. (Scott Peck 1978)

Na ausência de uma solução, porém, o efeito mais sério do terror israelense é a internalização pelos jovens da lógica embutida na ideologia sionista e nas práticas israelenses: a lógica do "ou/ou", a lógica do controle total e da supressão, a lógica de justificar políticas e ações invocando Deus e a crença de que tecnologia avançada e poder militar são as únicas formas de vencer.

### *O papel dos Estados Unidos*

A reação dos Estados Unidos foi de aumentar consideravelmente a quantia de ajuda para a Cisjordânia e a Faixa de Gaza. Parte desse dinheiro foi conseguido pelo próprio Israel. Os palestinos referem-se à ajuda financeira como AIDS: a intenção é matar o sistema de imunidade — a força interna — da sociedade palestina e, assim, acabar com a luta pela sobrevivência.

A forma como prestigiadas instituições acadêmicas dos Estados Unidos propuseram-se a trabalhar em áreas como pediatria e desenvolvimento econômico de Gaza é instrutivo: A Kennedy School of Government da Universidade de Harvard, por exemplo, abriu, em setembro de 1988, um Instituto de Política Social e Econômica no Oriente Médio, para

> levar notáveis jovens administradores públicos árabes e israelenses aos Estados Unidos para estágios avançados... a fim de estudar e trabalhar juntos, viver, lutar e se realizar juntos [e] ajudar a cortar pela raiz a pobreza nos países para os quais depois retornam. (*Harvard University Gazette*, 1988)

Várias questões colocam-se. Por que motivo estaria a Universidade de Harvard preocupada com a pobreza em Gaza e não com a de Cambridge ou Boston? Por que motivo Alexander Haig foi designado vice-presidente do conselho de consultores do Instituto (*Harvard University Gazette*, 1988), fechando os olhos para o seu papel em Camboja e no Líbano? Como pode uma instituição, que pretende enfrentar problemas relacionados com a saúde, bem-estar e desenvolvimento econômico na Cisjordânia e na Faixa de Gaza, ignorar atos políticos como a prisão de médicos e enfermeiras palestinos por ter ajudado voluntariamente nos campos e aldeias de refugiados? A admissão de pessoas com nomes árabes no conselho para, como parece, dar legitimidade e credibilidade ao Instituto apenas confirma a dimensão ideológica e política do seu trabalho. Essa reação na esfera institucional contrasta agudamente com a reação de, por exemplo, Anne Nixon, a que já nos referimos, ou com a do dr. Jay Schnitzer, um médico judeu-americano da Faculdade de Medicina de Harvard, que tirou um ano de férias não-remuneradas para ir à Faixa de Gaza trabalhar voluntariamente como médico num hospital privado.

### *Instituições de educação palestinas*

A reação das universidades palestinas aos acontecimentos que acompanharam a *intifada* é de particular interesse: como se previa, foi muito fraca. As instituições educacionais e os acadêmicos, com a notável exceção daqueles ligados às organizações de base, exteriores a essas instituições, ficaram à margem das enormes mudanças, necessidades e problemas criados pelos atuais eventos. A principal ação realizada por algumas universidades e escolas particulares, depois de terem sido fechadas por ordem dos



militares, foi a de tentar cobrir parte do programa de estudos com aulas em residências ou outros pontos de encontro ou com distribuição de tarefas para ser recolhido depois. Algumas escolas particulares, especialmente na área de Ramallah, criaram compêndios para estudos em casa que incluíam exercícios para ser entregues ao professor para apreciação e avaliação. Isso foi banido pelas autoridades israelenses.

Essa atividade não é de pouca importância. O que falta, porém, é a criação de algo substancial para ajudar as pessoas a enfrentar problemas econômicos, necessidades de organização, atividades de comunicação, atividades de pesquisa relevantes ou para melhorar as condições e as carências de mulheres e crianças. Alguns programas, contudo, como aqueles que dizem respeito à saúde, educação de adultos e crianças em idade pré-escolar continuaram relativamente ativos.

Usei a expressão "como se previa" para descrever a reação das universidades palestinas perante o contexto e a forma como a educação palestina evoluiu — uma evolução que pode ser comparada com outras no Terceiro Mundo. As raízes da educação palestina remontam à invasão napoleônica do Egito e da Palestina, em 1798. Paralelamente às invasões militares do Oriente Médio, que têm continuado ininterruptamente desde os dias de Napoleão, houve também invasões no campo sociocultural. Missionários, peritos, técnicos, eruditos, conselheiros, jornalistas, editores e advogados comerciais estiveram num momento ou noutro, entre os "exércitos" dos invasores. Mas, ao contrário das tropas, esses exércitos avançaram continuamente e de forma relativamente fácil, sem nenhuma resistência significativa. As razões são bastante óbvias. Enquanto o objetivo das forças militares era claramente o de controlar e dominar, o das forças civis, explícita ou implicitamente, era de modernizar, ajudar, desenvolver e melhorar as condições. Enquanto os primeiros eram brutais e tendenciosos, os últimos apresentavam-se como neutros, objetivos, universais e humanos. Eram, conscientemente ou não, o Cavalo de Tróia pelo qual as potências ocidentais acabaram por conquistar a região.

### *Como se realiza o domínio*

Invasões militares, econômicas e políticas não duram muito nem têm grande alcance, a não ser que sejam acompanhadas pela invasão no campo

sociocultural. Publicações e educação provam ser os dois caminhos mais apropriados. No início do século XX, escolas inglesas, francesas, alemãs, americanas e italianas já estavam ativas na Palestina, efetivamente ganhando adeptos para suas culturas. Usando suas próprias línguas como principal meio de instrução, essas escolas ensinaram a seus estudantes história européia e uma ou outra forma de cristianismo ocidental. Elas marginalizaram a língua e os sistemas de agricultura árabes, trataram o islão e o cristianismo oriental com indiferença e ignoraram a vida, a cultura e a história da Palestina. A hegemonia cultural caracteriza-se não somente por aquilo que inclui, mas pelo que exclui, torna marginal, julga inferior e faz ficar invisível.

Invasão sociocultural é, conseqüentemente, uma forma de domínio. Ela geralmente precede a conquista política e militar e continua existindo muito tempo depois. Ao contrário da situação na conquista militar, a conquista hegemônica penetra em quase todas as esferas sociais e, nelas, a cultura dominante abre as portas à sua própria dominação. A hegemonia está sempre ligada a uma ideologia que reflete a maneira de ser e os interesses dos invasores e de sua cultura (Fasheh 1988; Mouffe 1979). Essa ideologia engloba certos conceitos, valores, linguagem, relações e interesses que são transpostos para a prática diária. Crucial para as relações hegemônicas é a crença do conquistado de que os estilos de vida e valores dos conquistadores são inerentemente, naturalmente e objetivamente superiores. A hegemonia é triunfante quando a ideologia do invasor é aceita ou mesmo assumida como algo universal e superior; quando se acredita que ela transcende classes, gêneros, culturas e fronteiras nacionais. A educação hegemônica, por isso, não só propaga a ideologia ocidental e nos cega para a relação entre o conhecimento que nos é transmitido e o poder, como também desfoca a nossa visão sobre a realidade em volta, de tal forma que suas necessidades e recursos não sejam reconhecidos, e alternativas emergentes sejam bloqueadas. Giroux e McLaren (1986) citam a análise de Roger Dale:

> Hegemonia não é tanto ganhar aprovação para o *status quo*... O que parece estar antes em causa é a prevenção de... alternativas para o *status quo*, por meio da recusa do uso das escolas para tais fins.

Além das limitações inerentes ao caráter da educação que evoluiu entre os palestinos, programas de educação alternativos mais significativos



e relevantes foram impedidos de se desenvolver pelos israelenses, muito antes da *intifada*. A tentativa mais abrangente desse tipo foi a Universidade Aberta da Palestina, que deveria ter a sua sede em Beirute. Os alicerces dessa universidade foram completa e deliberadamente destruídas pelos israelenses , quando invadiram o Líbano, em 1982. Israel não deu autorização para a Universidade de an-Najah criar uma Escola de Agronomia, sem dúvida porque ela teria refletido o engajamento das pessoas para com a terra e a produção. Também a Universidade de Birzeit não foi autorizada, por um período de mais de dez anos, a fundar uma Escola de Belas-Artes que teria refletido as expressões do povo para com sua cultura, esperanças, preocupações, realidades e visões. Tampouco foi permitido à Universidade de Belém fazer um programa para guias turísticos, que poderiam, assim parece, abrir os olhos dos turistas para a existência do povo da Palestina e para a nossa realidade, história e cultura. De fato, está comprovado que Moshe Dayan, na época responsável pelos territórios ocupados, afirmou que preferia permitir que nós, palestinos, pilotássemos aviões de guerra israelenses a que guiássemos turistas!

### *Educação para uma identidade nacional*

Palestinos, como muitos outros grupos nacionais, estiveram ativamente envolvidos no processo pelo qual os estudantes são modelados para ser encaixados num determinado conceito de educação. As circunstâncias atuais exigem que se reverta esse processo, de forma a criar uma educação que corresponda às necessidades, esperanças, realidades e experiências dos nossos estudantes. Na presente atmosfera, as instituições educacionais são incapazes de funcionar de forma adequada, muitos não conseguem seguir a trajetória da educação formal (ou porque precisam trabalhar ou porque não puderam cumprir as condições de admissão), e os estudantes que terminaram o curso com um certificado são incapazes de aplicar seus conhecimentos às realidades do momento.

Para enfrentar efetivamente invasões estrangeiras é necessária a ação cultural. Isso é provavelmente o que Pereira, o presidente da República do Cabo Verde, quis dizer quando declarou: "Conseguimos libertar-nos e expulsamos os colonialistas. Agora precisamos descolonizar a nossa mente" (Freire 1985). Uma declaração de independência pouco significa quando

não é acompanhada pela descolonização no plano social, psicológico, cultural, conceitual e educacional. Torna-se uma falsa esperança que freqüentemente cria problemas ainda mais sérios como sectarismo e lutas por questões triviais e uma total falta de práticas democráticas, livre expressão e direitos jurídicos, políticos e humanos. Os assim chamados governos nacionais, compostos de caras e nomes autóctones, mas fortemente ligados aos sistemas globais de economia, informação, tecnologia e poder militar, estão mais bem equipados para reprimir do que para servir seus próprios povos. Quando as elites dominantes "perdem a força para fazer as massas retornarem ao seu silêncio original, a sociedade dirigente, 'convidada' ou não, toma a liberdade de fazê-lo" (Freire 1970).

Ao contrário de muitos outros povos, os palestinos ainda têm de descolonizar seu país e suas mentes. Descolonização da mente não é um processo programado, destinado a eliminar algo. Mais propriamente, é um subproduto de um processo que reintroduz a experiência pessoal e o contexto do aluno como componente central do processo de aprendizagem; um subproduto de uma filosofia educacional e uma prática que combinam pensamento e ação, que capacitam o povo, que criam redes de trabalho e grupos sociais com o propósito de resolver problemas fundamentais e corresponder às necessidades básicas. Isso significa lutar contra o desperdício e a incompetência. Significa libertar a imaginação para soluções imediatas, significa redefinir palavras, reestruturar modelos de comportamento mental e social, adquirir aptidões intelectuais e sociais que ajudem a resolver problemas e melhorar as condições de vida. Descolonização no plano sociocultural implica

> comunhão com o povo... O seu propósito preeminente é conscientizá-lo, aprofundar tanto o seu conhecimento da realidade sociocultural que modela a sua vida como também sua capacidade de transformar essa realidade. (Freire 1970)

No seu centro, a educação comunitária é uma atividade política, cujos principais objetivos são a capacitação do povo e a transformação das estruturas mentais e sociais. Essa é a razão pela qual a educação comunitária, que se baseia na perspectiva do povo no poder, é uma atividade perigosa. Educação que realça a vida é incompatível com os sistemas econômicos, políticos, sociais e educacionais existentes e dominantes — locais e globais



— e com valores estabelecidos e modelos de pensamento que conduzem, conscientemente ou não, à destruição da vida. Esse é o motivo pelo qual manifestações desse tipo de educação são combatidas rigorosa e prontamente.

Além de ser uma atividade política, a educação comunitária também se centra em torno da esperança: esperança ligada à convicção de que a mudança é possível e que somos responsáveis por ela. Ela emerge com energia renovada em tempos de transição e crise. A bancarrota da atual logística militarista face à formidável força das pessoas e das comunidades aponta para a esperança renovada pela *intifada* de que a logística e a força humanas prevalecerão graças à disposição do povo de dizer "não" à opressão e de morrer pelas suas convicções. No quadro geral do conflito humano, a *intifada* não é um combate entre jovens palestinos e soldados israelenses, mas uma luta entre poder humano e poder tecnológico. A vitória da *intifada* não é uma vitória dos palestinos sobre os israelenses, mas uma vitória para a humanidade, incluindo palestinos e judeus. Há esperança porque há provas de que a humanidade não pode ser esmagada indefinidamente. Como as sementes das flores silvestres na paisagem palestina, a humanidade pode secar por um tempo, mas à primeira chuva florescerá de novo. Há esperança porque, depois de quase um século de silêncio e inação mundiais sobre a situação dos palestinos, o seu lamento está sendo ouvido. A combinação da miséria e ação para reduzir a miséria é exatamente o que caracteriza os seres humanos. Isso é o que na Palestina, as crianças estão aprendendo hoje fora das suas escolas e isso é realmente a mensagem de exemplo para a educação em toda a parte.

2
NIGÉRIA

# TEATRO PARA A CONSCIENTIZAÇÃO

*Hansel Eyoh*

O autor deste capítulo, Hansel Eyoh, é uma das principais figuras da África no mundo do teatro comunitário. De 1986 a 1989, foi diretor de Assuntos Culturais no Ministério de Informação e Cultura de Camarões e é, atualmente, professor associado de Drama e Artes Teatrais na Universidade de Yaoundé. Ilustre dramaturgo, ele participou de várias conferências e seminários internacionais e é autor de dois livros sobre teatro popular.

A idéia de usar o teatro para a conscientização de comunidades marginalizadas está ganhando rapidamente terreno em toda a África. Separadas dos principais meios de comunicação, as comunidades marginalizadas têm dificuldades em fazer valer suas experiências e expressar seus desejos. A ideologia dominante responsável por suas privações é a da classe dominante que, embora sendo uma minoria, continua impondo a sua vontade às massas.

O teatro popular é agora reconhecido como uma forma alternativa e viável de comunicação. O teatro, pela sua própria natureza e especialmente devido ao seu comunalismo e à capacidade de dar forma de ficção que lhe é inerente, proporciona um fórum pelo qual a comunicação interpessoal possa se realizar sem os antagonismos latentes que normalmente estariam

presentes numa situação não-ficcional. Ele dá assim a possibilidade de questionar dialeticamente a realidade em mudança, por meio da exploração de idiomas artísticos. A ação cultural nessa forma proporciona os meios para a mudança por meio da identificação dos mecanismos opressivos e da possibilidade de suplantá-los.

O teatro é usado como um método de organização e educação. Reúnem-se as pessoas e criam-se papéis com contextos favoráveis à reflexão e à ação coletivas, obtidos pela participação e pela expressão das preocupações e análises populares. O evento teatral ajuda as comunidades a vencer os seus receios e cria confiança e um sentimento de identidade. A discussão é estimulada, o que leva a um entendimento crítico dos problemas e das contradições por detrás da realidade cotidiana, e permite esclarecer situações, promovendo assim as possibilidades para um planejamento estratégico. Finalmente, por meio da dramatização, contextos de mobilização para a ação são iniciados. De acordo com Kamlongera:

> A ênfase... deve ser colocada na criação de autenticidade no processo de animação. Em vez de se preocuparem com a natureza didática do seu trabalho, os coordenadores devem humanizar os problemas, formando a base do seu trabalho. Devem fazer isso não apenas por meio da criação e da atribuição dos papéis, mas acima de tudo pela exploração de todas as relações possíveis que a pessoas, enfrentando os problemas, estabelecem entre si em diferentes situações. (1988)

O processo de elaboração — isto é, a utilização de canções, danças e provérbios nativos — pode então servir como intrumento favorável à autenticação dos problemas.

O coletivo de teatro da Universidade Ahmadu Bello tem contribuído muito para o avanço da metodologia do teatro para o desenvolvimento. Alguns anos atrás, foi esse coletivo que introduziu a abordagem de "dentro para fora", contrariamente ao enfoque de "fora para dentro" que então prevalecia em muitas partes da África: os grupos de teatro fundados nas universidades ou em outros lugares nas cidades criavam peças de conscientização, indo depois representá-las nas comunidades rurais. O coletivo experimentou iniciar projetos dentro das próprias comunidades, usando formas de arte locais e engajando membros da comunidade no processo de coleta de dados, análise, dramatização e acompanhamento. Essa metodologia foi apresentada em *workshops* em Zimbábue e em Camarões, em 1983 e 1984.



Depois desses dois experimentos, o coletivo colocou-se novamente na vanguarda do trabalho no teatro popular, quando organizou um *workshop* sobre Teatro para o Desenvolvimento Integrado (em inglês: Theatre for Integrated Development — Tide) em que os experimentos foram ainda mais desenvolvidos. O fato de o período de estadia nas comunidades locais ter sido ininterrupto e durado no total nove dias permitiu que os participantes e os aldeões estabelecessem uma relação que não tinha nunca sido conseguida antes; o dividendo dessa relação pôde ser visto nas várias representações no fim do *workshop*. O que se segue é um relatório do trabalho realizado na aldeia de Onyuwei, em que participaram Jenkeri Okpori e Ayo Komolafe, da Universidade Ahmadu Bello; Gonche Materego, do Centro Nacional de Artes, Tanzânia; Ene Obi e Joab Bonat, da Universidade de Jos; e Ndumbe Eyoh, da Universidade de Yaoundé, Camarões.

O grupo de Onyuwey foi formado depois de quatro dias de trabalho em plenária, em Otukpo, que incluíram intercâmbios culturais dentro do grupo: discussões informais que abordaram temas como a base ideológica do teatro comunitário e os processos envolvidos no trabalho, assim como a estética do teatro popular.

Visitas preliminares foram feitas e foram dadas informações sobre as bases socioculturais e político-econômicas da comunidade. O ponto alto da sessão de quatro dias foi uma discussão sobre questões agrícolas, iniciada por um médico veterinário e fazendeiro, dr. Emmanuel Onucheyo. No fim desse período, os participantes estavam mais do que preparados para se deslocar para as comunidades rurais.

### *A viagem para Onyuwei*

O grupo desembarcou em Adankari para uma caminhada de um quilômetro e meio até a aldeia, passando por duas pontes vacilantes. A primeira, sobre o rio Oha, não criou problemas, não só porque o rio estava seco, mas também porque quatro tábuas tinham sido colocadas aos pares para fazer um caminho. Quando chegamos ao segundo rio, o Ogblo, a história foi diferente. A ponte tinha sido parcialmente levada pelas enchentes

no início do ano e duvidávamos se sobreviveríamos à travessia com toda a nossa bagagem! Mas, como intrépidos trabalhadores de teatro popular que somos, percorremos cuidadosamente o nosso caminho com malas à cabeça e curvados com o peso de outras parafernálias — uma cena imortalizada em filme por Joab. Depois completamos a etapa final para o nosso destino, chegando com o balido de cabras dando as boas-vindas.

À luz do luar, caminhamos para a casa do nosso anfitrião, que quase já não contava mais conosco. Todos estavam reunidos no pátio para o jantar comunitário. Crianças, adolescentes, mulheres e homens sentaram-se em grupos, apinhados em volta de tigelas de inhame e sopa de *okoho,* uma especialidade culinária local, como logo iríamos descobrir.

Fomos imediatamente levados para a sala de visitas onde deixamos a nossa bagagem. O nosso anfitrião nos deu as boas-vindas e nos presenteou com uma cabaça de vinho de palma para lavar a poeira da garganta. Enquanto isso, uma deliciosa refeição de arroz e guisado de galinha estava sendo servida. A distância podia-se ouvir o rufar de tambores, indicando que em alguma parte da aldeia uma representação estava para acontecer. Depois, foi a vez da visita ao líder da aldeia, com todos os rituais de praxe. Agora, era a sua vez de nos mostrar os nossos alojamentos, que eram cabanas de barro redondas com tetos cônicos de colmo. A nossa primeira impressão com os nossos quartos foi de vários tipos. Alguns quartos nada tinham de especial, enquanto em outros fomos confrontados com a percepção que a aldeia tinha da mulher moderna: representações pornográficas de mulheres, negras e similares às brancas, expondo a sua sexualidade em poses as mais obscenas. Em geral, os quartos eram bem confortáveis. Os organizadores tinham aumentado esse conforto providenciando da cidade colchões de espuma novos e lençóis, um gesto que não é de se lamentar, pois facilitou a nossa passagem para a vida da aldeia.

Depois de termos ocupado os nossos quartos, seguimos o som dos tambores. Ele nos levou a *Aja,* um dos vários grupos atuando na aldeia, cujo recém-eleito presidente estava sendo empossado no cargo. Foram-nos oferecidas cadeiras, mas não nos deram a sopa ritual de pimenta que foi distribuída entre os membros do grupo! Permanecemos mais de duas horas com o grupo, numa discussão informal sobre o grupo e a comunidade; depois fomos dormir.

Assim terminou o nosso primeiro encontro com a aldeia.



*O processo começa*

Dos acontecimentos da primeira noite aprendemos que qualquer tentativa de fazer uma abordagem tópica e compartimentada na nossa coleta de dados não iria funcionar. Embora mantendo na mente abordagens como o uso de entrevistas, encontros formais, observação, gravação audiovisual etc., optamos simplesmente por nos integrar à comunidade e permitir que o curso da aldeia nos guiasse. Juntamo-nos aos aldeões nos seus trabalhos comunitários, como plantar inhame e cuidar das estradas comunitárias ligando Onyuwei a aldeias vizinhas. É preciso dizer que não participamos da primeira excursão desse tipo pela simples razão de que ficamos sentados tomando café, esperando que alguém nos chamasse. Quando percebemos o nosso erro e corremos para fora para nos juntar aos aldeões, três quilômetros de estrada já tinham sido limpos. Tomamos cuidado de não voltar a repetir esse erro.

Também participamos de diferentes encontros com vários grupos na aldeia sempre que éramos informados. Esses encontros incluíram o grupo *Aja*, o grupo de extratores de vinho de palma, o conselho da aldeia e a Associação de Desenvolvimento Comunitário de Onyuwei. Graças a esses encontros, compartilhamos não só das discussões como também das dimensões culturais de suas vidas. Muitas tardes e noites foram também usadas para intercâmbios entre os aldeões e os participantes do *workshop*, e iríamos descobrir a riqueza e a variedade da cultura e das tradições do povo de Onyuwei, pelas quais, a comunidade articulava seus problemas. Alguns deles iriam mais tarde manifestar-se na nossa representação.

*A ponte: o elo vital*

Por razões históricas, entre outras a guerra e a segurança, o povo de Onyuwei tinha migrado de Ogene, passando por Otobi para a sua presente localização. Onyuwei é uma corruptela de Unuwei, que significa "Combate da Vergonha". Vítimas de guerras fratricidas, os seus ancestrais descobriram um pedaço de terra extremamente fértil protegido por uma rede de rios e riachos e fundaram a aldeia onde agora está. As vias fluviais ajudaram a manter longe as forças saqueadoras de outros grupos. Ironicamente, isso ameaça agora a própria sobrevivência da comunidade. A aldeia precisa de

abastecimentos vitais das áreas urbanas e tem de levar seus produtos predominantemente agrícolas para fora, um processo que é dificultado pela ausência de uma ponte permanente e agravado por estradas ruins e enchentes periódicas dos rios

A maior parte dos outros problemas que descobrimos parecia estar subordinada a essa questão colossal. Entre eles salientamos os seguintes: estado decrépito da escola primária da aldeia, construída em 1932; falta de fornecimento próprio de água e inexistência de estruturas básicas sanitárias; estrutura de poder manifestamente feudal; sentimento de ter sido virtualmente abandonado pelo governo; tensões latentes entre o povo de Onyuwei e seus vizinhos de Adankari, que dificultavam os esforços comunitários; alto índice de gravidez infantil; certa leviandade no tratamento de questões sexuais nas formas artísticas; questões entre os gêneros e diferença entre gerações. Tentativas de pesquisar esses assuntos para poder aprofundar a nossa análise da situação foram continuamente bloqueadas pelo incessante regresso ao tema da ponte como assunto principal. A sua construção era para eles a panacéia para todas as suas desgraças. Davam como exemplo a Escola Secundária Diária Governamental, antes localizada na aldeia, mas transferida após somente três anos de existência. Não foram dadas explicações, mas suspeitavam que a mudança não estivesse desassociado com a inacessibilidade da aldeia.

## Análise

Descobrimos que a comunidade tinha feito várias contribuições e esforços para a construção de pontes, mas, em virtude de tecnologia inadequada e falta de recursos suficientes, as reparações eram meramente temporárias. Isso significava que, ano após ano, as estruturas tinham de ser reconstruídas pela comunidade apenas para serem destruídas pela próxima enchente. Era um exercício muito frustrante, que não dava muitas oportunidades aos aldeões de se ocuparem com outras questões do desenvolvimento comunitário. Para piorar as coisas, a comunidade tinha conhecimento de outras áreas em seu país que eram menos produtivas, de menor densidade populacional, mas munidas, por razões que não eram evidentemente lógicas, de melhores infra-estruturas. A frustração ainda não tinha matado a vontade dos aldeões: havia produzido uma cultura de resignação, mas que estava se transformando em cultura de desafio. Isso foi indicado espontaneamente



pelos aldeões que participaram das improvisações, usadas pelo grupo como método de investigação de temas e de aprofundamento da análise.

## A sessão começa

O nosso ponto de reunião de todas as tardes era a sapataria de Ogiri, situada numa clareira em *Ikpoke*, a praça da aldeia. O aleijado Ogiri é o flautista da aldeia, um talentoso tocador de tambor, contador de histórias e cantor. Também é ele que, por causa de sua deficiência, permanece na aldeia para ensinar às crianças as tradições artísticas do povo. Sempre que íamos em grupo para o alpendre de Ogiri, e isso fazíamos como um ritual diário, a sua flauta tocava o toque de clarim chamando para a representação. Primeiro as crianças juntavam-se a nós para intercambiar o nosso repertório de danças e jogos. As crianças aprendiam sempre rapidamente, mas algumas vezes não conseguiam esconder o seu divertimento e impaciência para com a nossa inabilidade em aprender as suas técnicas tão depressa como tinham aprendido as nossas.

Depois vinham os jovens, e os tocadores de tambores começavam num frenesi até chegar a um crescendo. Nessa altura os adultos, homens e mulheres, iam chegando. Depois de dois dias fazendo isso, sentimos que se tinha criado uma relação de trabalho entre nós e os aldeões e passamos para as improvisações. Tínhamos começado a trabalhar com vários cenários, mas, quando o momento chegou, mais uma vez entendemos que teríamos de seguir o curso dos ritmos da aldeia. Estávamos assombrados com o grau de liberdade artística existente ali, que nos foi apresentada nas mais variadas formas, como narração de histórias, canto, percussão, dança, a flauta de Ogiri e representações com máscaras.

Reconhecemos a natureza sagrada dessa última forma artística e optamos por não usá-la nas dramatizações. Improvisamos com diferentes idéias, muitas delas escolhidas das questões levantadas pelos próprios aldeões. Eles articulam seus problemas, trocam idéias, desafiam suas percepções e, de repente, todos começam a falar. A nota aguda da flauta de Ogiri chama para a ordem. Ele dá ordens aos tocadores de tambor para tocar e a dança começa. A improvisação recomeça e, por breves momentos, passa-se da ficção para a realidade. Um dos facilitadores do grupo faz o papel de conselheiro da comunidade e tenta dissuadi-la de realizar uma ação

que pode ter um efeito negativo. Um jovem de uns 30 anos, que estava tocando chocalhos na orquestra, deixa-os cair, levanta-se e vigorosamente dirige-se para o monitor, acusando-o de ser um agente do governo e, como tal, um dos seus algozes. Ele injuria, pune e agora grita furiosamente. De repente, manda um soco, mas o nosso monitor é suficientemente ágil para se desviar a tempo e fugir, apenas para ser forçado a voltar para a arena pelos participantes e pela audiência.

Depois, é a vez de uma senhora. Ela se levanta e entoa uma canção. É um grito de guerra contra o opressor e isso é seguido pelo resto da audiência. Ela informa os aldeões que não somos os opressores, mas que o que tínhamos tentado era fazê-los entender exatamente quem é o opressor. E assim as improvisações continuam: nós sempre alertas para o que se pudesse tornar uma expressão violenta de repugnância, mas também sempre batalhando para provocar o envolvimento dos aldeões. Torna-se difícil distinguir improvisação de ensaio. Todos os dias os personagens mudam e novas mudanças imprevistas são introduzidas, o que desatualiza o enredo original. É o que um participante no plenário descreveu como "interrogatório dialético de consciências em mudança".

*A dramatização*

A primeira improvisação

A história começa com um estudante, Ejembi, que regressa para a aldeia no fim do seu primeiro ano na faculdade e se encontra com seus amigos. Isso cria a oportunidade para discussões que levam para a questão da dicotomia entre o urbano e o rural. Ejembi é um fanfarrão e fantasia sobre a vida na cidade e especialmente sobre a faculdade, que ao mesmo tempo exalta e denigre. Ele decidiu não continuar com seus estudos, mas a sua decisão é ridicularizada pelo seu grupo de amigos e, quando descobre que era invejado pelos seus colegas, reconsidera a sua decisão. O seu pai entra em cena e quer ser informado sobre seus progressos na faculdade. Ele lhe informa que é o primeiro da sua classe, mas o pai insiste em ver o boletim com as notas. O pai mostra o boletim a dois jovens da aldeia, um dos quais confirma as afirmações de Ejembi, enquanto o outro o contradiz. Furioso, mas acima de tudo astuto, o pai de Ejembi pede-lhe para construir a ponte,



um desafio que ele aceita apesar de suas deficiências. A ponte que ele constrói desaba, por motivos óbvios, como um baralho de cartas. Ejembi é expulso da aldeia pelo pai.

Essa foi a nossa primeira sessão, que daria motivo para muitas discussões, quase sempre dramatizadas e que levariam ao próximo lance. Baseado nas reações dos participantes e da audiência, sentiu-se a necessidade de criar um espaço para o regresso de Ejembi para a aldeia, dessa vez não como estudante, mas como um candidato político. Aqui, ele foi jogado contra Ejiga, o jovem que antes tinha falado tão violentamente.

Um mestre de cerimônias *ad hoc*, o mesmo monitor que tinha sido violentamente atacado por Ejiga, convida os dois candidatos para apresentarem os seus manifestos ao público. Ejembi tagarelamente faz promessas vagas da forma mais estereotipada. Ejiga contém-se mais, é mais racional e realista, pouco dado a gestos teatrais como Ejembi. No fim da campanha eleitoral, tentamos uma eleição. O sufrágio não é por voto secreto, mas pedindo às massas para fazer uma fila atrás do candidato escolhido. Antes disso, o mestre de cerimônias implora à audiência para não votar por razões sentimentais, mas examinando criticamente os manifestos de ambos os candidatos.

O resultado da eleição é revelador: 17 para Ejembi, 34 para Ejiga. Ejembi recusa aceitar a vitória de Ejiga, mesmo com todos os eleitores enfileirados atrás dos candidatos. A situação tem de ser mais discutida. Por que Ejembi recusa aceitar o resultado? Uma maravilhosa visão da política africana! A discussão continua por um tempo. Novamente fato e ficção confundem-se.

A segunda improvisação

Esperávamos que no dia seguinte Ejiga estivesse na aldeia para continuar a disputa. Tínhamos descoberto um bom ponto para a confrontação, mas Ejiga não estava presente. Um outro aldeão oferece-se para representar o papel. Ele era, casualmente, o presidente do grupo *Aja*. Os nossos planos, ditados pelo entusiasmo que a peça já tinha despertado e especialmente pela recusa do candidato que tinha perdido a eleição de aceitar a derrota, eram de realizar uma outra eleição. O público tinha quadruplicado.

Nós, os monitores, supomos que isso devia ter acontecido porque se tinha espalhado a notícia da peça do dia anterior. Não tínhamos conhecimento da presença adicional de uma artista famosa em Idomaland, mas natural de Onyuwei. A atmosfera estava elétrica e o resultado final do nosso trabalho seria grandemente determinado por essa artista. A nossa atenção voltou-se para ela, pelo vigor com que articulava os problemas da sua aldeia. Para ela, isso era um puro caso de sobrevivência.

A representação

Como poderemos falar de uma representação final quando nada do que tinha acontecido nas improvisações ou ensaios anteriores foi repetido? Em vez disso, coisas totalmente novas e imprevisíveis aconteceram. Os aldeões tomaram conta virtualmente do processo e celebraram suas vidas. É preciso dizer que da primeira até à ultima improvisação manteve-se a linha básica da história, embora mudando até o fim os pontos de vista. Mesmo no meio de uma sessão de improvisação os aldeões começavam a trocar as personagens por outras para mostrar suas próprias percepções da sua realidade. Estamos certos de que, se voltássemos agora para Onyuwei, a consciência da comunidade já se teria desenvolvido e a representação teria sido diferente.

O cenário

A peça começa com um contador de histórias, Ogiri, dando as boas-vindas à audiência e anunciando a próxima eleição que será disputada entre dois candidatos, de quem se esperava que brevemente visitassem a aldeia. Então, ele anuncia seus nomes e toma sua flauta, convocando o primeiro para a arena. Em seguida, os tambores começam a rufar e o primeiro candidato, Ejembi, com seus colaboradores, irrompe para a arena em resposta aos tambores. Ejembi "mata" a música e começa a explicar a plataforma com a qual está participando das eleições. Ele é todo teatral. Lisonjeia e intimida, promete vacas, cerveja, cabras, um carro para os lavradores, dinheiro sem limites, inhames e a construção final da ponte 48 horas depois da sua eleição. Chama seus colaboradores, que descreve como engenheiros de Camarões, Jamaica, Canadá e Londres. Tudo isso é feito sob os ecos criativos de Etachum, a cantora, numa interpretação melódica. Ejembi termina sua campanha distribuindo dinheiro — folhas — para todos da audiência antes de se retirar dançando com seu grupo.



Ogiri pega sua flauta e convoca o segundo candidato. A mesma campanha eleitoral repete-se. O segundo candidato é menos extravagante, mas certamente mais realista, embora tenha de recorrer aos métodos de Ejembi, no final. Agora não há virtualmente nenhuma diferença entre os candidatos.

No fim da campanha, os dois candidatos são de novo convocados para a arena para responder às perguntas do "eleitorado": a audiência. O contador de histórias incita-os a fazer todas as perguntas que queiram aos candidatos. Há ruídos surdos e prolongados aqui e ali na audiência, e a primeira oradora, atuando num triplo papel de eco, mestre de cerimônias e membro da comunidade, dispara o primeiro tiro num canto. Articula o ponto de vista da comunidade, sua recusa em pagar impostos como um desafio para a vil negligência de que eles têm sido vítimas por parte de subseqüentes governos, aos quais tinham pago impostos durante muitos anos. Também faz um resumo da resignação da comunidade. Ela entra e sai dos papéis: num momento ela é a mulher grávida que não pode receber cuidados médicos por causa da distância de sua aldeia do centro médico mais próximo; noutro momento, é uma outra pessoa. Uma questão ela ilustra dramaticamente, outra salienta com sua presença. É simplesmente fascinante.

Uma outra senhora da audiência continua, segurando uma bengala vacilante para indicar que ela está representando o papel de uma mulher velha. Move-se hesitantemente, embora indicando o tempo todo o seu desafio. As surpresas ainda mal começaram. A audiência tomou finalmente conta do processo e os monitores só podem ficar olhando. A magia do teatro começa a emanar da audiência. Ela lança uma pergunta. Os candidatos tentam dar respostas. São vaiados pela audiência. O interrogatório continua. Depois de algum tempo, a flauta de Ogiri assume o comando, mas o chefe da aldeia levanta-se e a flauta baixa o tom. É a vez do chefe da aldeia questionar os candidatos. Ele é ardoroso no seu interrogatório e confirma a fúria da comunidade para com a ineficiência de todos os políticos. Um grito vem de um dos membros da audiência dizendo que vão boicotar a eleição, e toda a audiência o apóia. Com isso, a primeira parte da representação chega ao fim.

O contador de histórias anuncia o início da segunda parte. Um monitor entra na arena para anunciar a chegada de um representante do governo. Jenkeri, o monitor em questão, apanha um lençol, enrola-o em

volta do corpo e saúda a audiência. Um homem da audiência, comovido com a representação, disfarça-se de velho sofrendo de lumbago e segue Jenkeri, que agora representa o chefe da aldeia. Os dois dirigem-se para cadeiras colocadas para eles e esperam a chegada do visitante do governo. Gonche Materego — outro dos monitores — chega e há uma conversa entre ele e o chefe da aldeia sobre o não-pagamento de impostos pela comunidade. O chefe pede-lhe que descubra os motivos perguntando à audiência.

Mais uma vez a ficção dá lugar à realidade quando as pessoas jogam o seu veneno sobre o representante do governo. Uma mulher, tremendo de fúria, começa a falar, primeiro em voz baixa, em seguida gritando e gesticulando, depois de ser incitada pela audiência. Ela está no outro lado da arena, mas salta para dentro e avança para o representante. Somente a intervenção do intérprete, Egbade, salva o representante do governo de ser esbofeteado pela mulher. O essencial da discussão retorna para a questão da ponte e da negligência do governo para com a aldeia. Mais membros da audiência aproveitam a sua vez para atacar violentamente o representante do governo. Todas as vezes os problemas são reiterados, e o desafio e a resignação, confirmados.

Nesse momento, uma virada imprevista acontece. O verdadeiro chefe da aldeia entra na arena mais uma vez e presta homenagem ao chefe ficcional da peça que o lança rapidamente contra o representante do governo. Isso desencadeia uma discussão entre os dois. O verdadeiro chefe da aldeia reafirma os sentimentos do seu povo, enquanto o representante do governo acusa-o de negligência no trabalho, pois ele é o cobrador dos impostos do governo. Ele declara que aqueles que o elegeram chefe da aldeia são as mesmas pessoas que agora tinham decidido não pagar impostos e, visto que a vontade do povo tem de ser obedecida, é obrigado a sucumbir a ela. Mais algumas contribuições e o chefe ficcional ordena que se realizem discussões em grupo entre a audiência de aldeões. Ele e o representante do governo dirigem-se agora para o verdadeiro chefe da aldeia e são informados de que a comunidade está assistindo a uma representação cultural e são convidados a sentar-se e assistir. Outra surpresa! As máscaras de *Ikyahoho*, que inicialmente tínhamos pensado que faziam parte de rituais sagrados e que não deveriam ser integradas na nossa apresentação, invadem a arena com uma representação de rara beleza. No fim do *show*, os verdadeiros anciãos da aldeia insistem em falar com o representante do governo, que já



não estava representando o papel. Ele é forçado a voltar a representar o papel para enfrentar uma bateria de questões e acusações. Isso é acompanhado mais tarde por comentários dos diferentes grupos da audiência. Quando se sentia que a discussão estava perdendo a vivacidade, a mestre de cerimônias é chamada para, com a sua criatividade característica, começar um canto, puxando a audiência com ela.

A representação terminou, mas o processo continua. Enquanto os membros da comunidade se dispersam para suas casas, a análise continua.

### *Lutando pela sobrevivência*

No fim do *workshop*, o Tide tinha deixado para trás uma comunidade apreensiva, mobilizada e esperançosa, mas segura de que as questões básicas tinham sido colocadas e, principalmente, de que a construção da ponte ultrapassava a capacidade da comunidade de resolver sozinha. Caso isso fosse possível, eles já o teriam feito. O processo do teatro, contudo, iniciou algumas ações, como revigorar o tradicional conselho da aldeia, os jovens, as mulheres e a associação de desenvolvimento comunitário local, para encontrar formas e meios de apresentar seus problemas aos diferentes escalões do governo.

Com a cooperação do Gabinete de Mobilização de Massas e Sensibilização para a Recuperação Econômica (em inglês: Office of Mass Mobilisation and Sensibilisation for Economic Recovery — Mamser), que co-financiou o *workshop*, espera-se que as questões levantadas possam ser assumidas e resolvidas por esse órgão. Também estava presente no *workshop*, embora somente por um curto período, Eva Murray, a representante residente em Ibadan dos Serviços Ultramarinos das Universidades Canadenses (em inglês: Canadian University Services Overseas — Cuso), que tinha participado da maratona de sete horas da sessão plenária, organizada pelo grupo de Onyuwei, em que muitas das questões de desenvolvimento foram amplamente discutidas. Nesse encontro, formularam-se propostas para que Cuso fizesse a mediação entre essa comunidade e as organizações internacionais não-governamentais (ONGs), para trazer assistência à comunidade. No que diz respeito à Aliança para o Teatro Popular Nigeriano (em inglês: Nigerian Popular Theatre Alliance — NPTA) — e isso se aplica para movimentos de teatro popular em outras partes — as

questões resultantes da estratégia para a conscientização deviam ser resolvidos, em um período de tempo razoável, de forma que as comunidades nas quais o trabalho teatral dessa natureza está baseado não retrocedam para seus estados anteriores de apatia e letargia.

Quanto ao grupo de Onyuwei, o encontro com o Comitê de Desenvolvimento de Onyuwei, durante o qual foram discutidos estratégias de realização e acompanhamento, foi muito gratificante e só podemos esperar que os esforços coletivos da comunidade sejam devidamente recompensados. Talvez, se tudo isso acontecer, a convicção do chefe — embora errada —, de que somos os representantes do governo mais eficientes que jamais encontrou, venha a se realizar.

*Partida*

Nos nove dias de vivência, trabalho, dança e canto com os aldeões, foram travadas amizades entre as pessoas, o grupo no seu conjunto e a comunidade, de tal forma que a idéia da separação tornou-se tão dolorosa como os problemas que a comunidade e os participantes tinham primeiramente levantado juntos.

Cedo na manhã de terça-feira, todos estão prontos para partir, mas a despedida é difícil. Com os corpos não mais do que limpos a seco em vista da iminente poeira na estrada e a maquiagem apressadamente aplicada por Ene Obi em preparação para a sua transição para uma senhora citadina, damos as voltas habituais para cumprimentar e dizer adeus. John, o nosso anfitrião oficial na aldeia, manda chamar o grupo e presenteia-o com um pequeno barril de vinho de palma para "levantar as nossas pernas", visto que nos preparamos para partir. Em frente da sua casa começa-se a beber e todos os que passam partilham desse ritual de separação. Finalmente, o barril começa a esvaziar-se e as borras são despejadas em dois copos e enviadas para o chefe da aldeia. O chefe da aldeia junta-se ao grupo e derrama vinho em honra dos deuses, terminando com as bênçãos comunitárias para o grupo de Onyuwei.

A essa altura, uma considerável audiência de crianças, jovens e um par de adultos tinha-nos rodeado, teimosa, reservada e desoladamente. Lágrimas começam a encher seus olhos e parecem prontas a cair. Buscar as



malas torna-se um problema. Alguns membros do grupo aconchegam-se na cabana apelidada de "secretariado", com medo de se aventurarem para fora. Um convite para a casa do tio de Steve Ogah, o organizador do *workshop*, para um café da manhã de inhame amassado e sopa de *okoho* alivia a tensão. Mas, ao voltar para as malas, as tensões são de novo visíveis. Gonche vai e vem nervosamente entre o secretariado e a arena, com um copo vazio de vinho de palma nas mãos. Eyoh reclina-se no alpendre lá fora, incapaz de se manter de pé. Joab agarra-se à sua câmara buscando proteção. Ene finge fazer entrevistas para evitar os olhos das pessoas. Ayo continua cuidando da sua cara, fungando incessantemente para aliviar um catarro imaginário. Jenkeri pavoneia-se numa falsa fanfarronada.

Finalmente, Eyoh encara a situação, levanta a sua mala para o ombro e todos o seguem. Num instante, há uma luta entre as crianças e as mulheres para transportar a bagagem pela ponte de pesadelo sobre o rio Ogblo. O carro do Mamser parte e, quando nos dirigimos para o trilha que sai de Onyuwei, uma escolta de ovelhas entra na nossa pista, só saindo da frente ao entrarmos em Adankari.

Virando suas cabeças, os ocupantes do carro acenam despedidas furiosas e dolorosas para o desanimado grupo de amigos de Onyuwei. As ovelhas continuam sua graciosa marcha. Essa é a viagem de Adankari para Otupo. Lembramo-nos da víbora que não matamos no dia em que visitamos as pessoas de Otobi para uma orgia cultural. Era pleno de cor e movimento, poesia e música. Quando o carro ganhou velocidade, passando de Adankari para a estrada poeirenta, tudo o que ficou dos nove dias parece sumir na pesada nuvem de poeira, que agora nos separa dos amigos que fizemos. Será que a poeira alguma vez assentará?

Pós-escrito

O projeto de teatro provocou o interesse nacional e internacional por essa aldeia. Soubemos mais tarde que Cuso tinha conseguido angariar fundos para a construção de uma ponte permanente. A convicção do chefe na força do teatro para alcançar mudanças era totalmente justificada!

3
BRASIL

# EDUCAÇÃO POPULAR PRODUTIVA COMO ALTERNATIVA PARA OS MENINOS E JOVENS DE RUA

*Maria Stela Santos Graciani*

Maria Stela Santos Graciani é graduada em pedagogia e ciências sociais e, atualmente, está preparando o doutorado em educação na Universidade de São Paulo. Ela pertence à diretoria da Icea Brasil e é diretora do Serviço Universitário Mundial no Brasil. Tem contribuído amplamente no trabalho comunitário no país, na área sobre a qual escreve aqui, e no movimento de alfabetização. É diretora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## *Introdução*

A América Latina está atravessando uma encruzilhada histórica que demanda dos setores populares respostas próprias, originais, e alternativas que sirvam de base e orientação para modelos de desenvolvimento que permitam fazer frente à pobreza cada vez mais generalizada e à necessidade de sobreviver de parte das maiorias despossuídas, em particular dos meninos e jovens de rua.

A multiplicação de grupos produtivos de meninos e jovens de rua, que buscam como fazer frente a seus mais urgentes problemas vitais, é uma das manifestações mais evidentes de novos modelos de organização popular. O fator produtivo, pelo qual se busca a sobrevivência dos setores populares — meninos e jovens de rua —, colocou em evidência outra urgência não menos necessária: a necessidade de eles se organizarem.

Assim, a proposta de educação popular surge com os eixos constitutivos: a produção e a organização. A educação popular incorpora na experiência a participação popular, a comunicação, a planificação e o intercâmbio de propostas populares.

A participação popular tem de se dar necessariamente como um processo educativo-organizativo que vise ao alcance de seus objetivos.

A comunicação baseia-se na análise das relações de poder no grupo de meninos e jovens de rua. Essa comunicação afirma-se na empatia e nas relações intersubjetivas primárias, a fim de conseguir manter os elementos inerentes à estratégia comunicacional de toda organização grupal, em que as mensagens individuais e coletivas podem ser analisadas criticamente.

A planificação é indispensável para o processo educativo, tanto para a ação produtiva como para a ação organizativa, de modo que sejam os próprios meninos/jovens de rua os que logrem planejar as diferentes atividades.

O intercâmbio de experiências e pessoas entre os grupos e as diferentes organizações de meninos e jovens de rua é o eixo que, no nível prático, resulta o mais conveniente tanto no que respeita à produção como à organização grupal e comunitária.

*Meditando sobre as premissas*

A maior dificuldade dos educadores populares da América Latina em geral e, particularmente, daqueles que atuam nas ruas do Brasil consiste em como fazer para alcançar os objetivos desejados para assim melhorar sua prática educativa e obter resultados melhores e conseqüentes que conduzam a uma transformação social, sabendo, ao mesmo tempo, que o desenvolvimento de um projeto pedagógico precisa ser orientado por uma concepção



educativa libertadora, vinculada aos interesses de setores populares, que permita o resgate e a renovação da cultura popular, o respeito aos valores, que leve em conta as expectativas e os anseios do grupo, que possibilite a apropriação de conhecimentos e sua organização.

À parte desses fundamentos, o educador popular deve entregar-se ao princípio da participação popular no desenvolvimento do projeto educativo, envolvendo todos os sujeitos no processo da tomada de decisões. O trabalho político com os sujeitos deve orientar a concepção coletiva do projeto pedagógico e implantar uma nova forma de dirigir as ações e decisões do mesmo, implicando assim uma alternativa democrática e participativa.

Semelhante plano de educação popular trata de animar ações coletivas que criem espaços e estímulos de aprendizagem propícios:

1) para que os setores populares experimentem, mediante ações conjuntas e concretas, a possibilidade de iniciar modificações reais em suas vidas, na comunidade e na sociedade;

2) para que os setores populares identifiquem-se com seu papel de sujeito social, no processo da transformação de suas condições objetivas de vida (trabalho, tempo livre etc.) e que, além disso, efetuem mudanças estruturais mais profundas;

3) para que a identificação de novos instrumentos de luta contribua para que as práticas de participação popular alcancem um significado político relevante, caracterizando-se como um exercício do poder na esfera social, e assim constituam uma verdadeira consciência civil;

4) para que as experiências concretas do trabalho educativo, vinculadas a inumeráveis formas alternativas, gerem meios de vida, pela produção coletiva fundamentada na organização da vida comunitária e grupal, solidária, fraterna e justa.

*Critérios da ação educativa libertadora*

À parte as considerações gerais acima expostas, produto da nossa prática educativa, descobrimos, junto aos meninos e jovens das ruas da cidade de São Paulo, algumas pistas que nos levaram a criar um conjunto de laços que vêm orientando nossa ação pedagógica. Esta se baseia nos seguintes critérios:

- Consciência crítica, que situa a ação educativa entre meninos e jovens pobres e marginalizados em um contexto sociopolítico, econômico e cultural mais amplo.
- Ação libertadora, que trata meninos e jovens como pessoas, como membros ativos de um povo, como artífices de sua própria história.
- Ação participativa, que envolve todos nas decisões e atividades do projeto educativo.
- Ação comunitária, que modifica as realizações criando laços e vínculos solidários e fraternos.
- Ação sensível aos valores da cultura popular.
- Ação organizadora e orgânica, que se serve de uma revisão constante da teoria e da prática.
- Ação integradora e integrada às forças transformadoras da história, que soma esforços e iniciativas com os movimentos sociais e populares, superando ações isoladas, personalistas.
- Ação política identificada com as classes populares e vinculada à luta e resistência dos setores oprimidos.
- Ação identificada com a dignidade do ser humano, que se propõe à construção coletiva de uma sociedade mais justa e fraterna que possibilite a todos as mesmas oportunidades.

*A triste realidade social do trabalhador "adulto-precoce"*

A escola pública brasileira não persegue normalmente os objetivos mencionados acima. Pelo contrário, o que temos percebido nos últimos anos é a exclusão, a desigualdade social e a discriminação, que não só dominam nossos currículos como também a atitude do educador e as decisões políticas. Qual é a direção a ser seguida pela escola pública? Qual é a resposta que a escola pública poderá oferecer a meninos, adolescentes e jovens que necessitam trabalhar para sobreviver e subsistir? Que fazer para que a escola se transforme realmente em um instrumento de resgate para milhões de meninos, adolescentes e jovens das periferias urbanas e zonas rurais empobrecidas?



Sabemos que os meninos e jovens que hoje permanecem em praças e ruas de nossas cidades estão obrigados a participar na manutenção de suas famílias como vendedores ambulantes, limpando pára-brisas de automóveis, lustrando sapatos etc. Esse trabalho precoce força-os a deixar a escola; por outro lado, os esquemas de trabalho da rua vão se criando e variando a partir de relações sociais existentes que contradizem as normas vigentes, o que justifica os modelos de repressão mantidos pelos mecanismos de controle social (polícia, transeuntes, comissários de menores etc.). Desse modo, a maioria desses meninos e jovens vai entrando paulatinamente no contexto de um trabalho freqüentemente explorador, cruel e violento.

Não temos visto nenhum esforço da parte das instituições escolares que leve em conta a especificidade desse educando-trabalhador. As informações mais recentes disponíveis dão conta de mais de 8,5 milhões de trabalhadores de 19 anos ou menos; por conseguinte, a porcentagem de menores que trabalham cobre no Brasil 19,8% da população total.

O modelo da escola pública é desgraçadamente pouco flexível, a rigidez dos horários faz com que um educando-trabalhador dificilmente consiga permanecer nela. Apesar de a escola estar aparentemente aberta a todos, ela nega em sua prática educativa a condição do educando-trabalhador.

A adaptação desse adolescente ao mundo do trabalho deveria efetuar-se pela via da educação pelo trabalho e não pelo trabalho como tal. Por meio da educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender e não aprende para trabalhar; ela consiste em um projeto pedagógico comunitário em que a aprendizagem está ligada à produção concreta de bens e serviços, pelo que a adaptação ocorre mediante a ação participativa efetiva (produção-organização-educação).

Por essas razões, criticamos profundamente aquelas empresas de contratação de serviços, que normalmente recrutam empregados entre rapazes e moças de famílias pobres, com uma vida escolar mais ou menos normal; por mediação dessas empresas eles trabalham como *office-boys*, mensageiros, serventes etc., sobretudo no setor industrial. Nesse tipo de trabalho sem contrato, não há nenhuma intenção pedagógica, nenhum tipo de trabalho social e educativo com o adolescente. Nossa preocupação toca vários aspectos: a exploração salarial, a falta de participação dos jovens na gestão e na co-gestão do processo (eles não têm uma visão da totalidade do

mesmo), a não-participação dos jovens como sujeitos protagonistas do trabalho produtivo. Trata-se, pois, de uma relação de trabalho que não promove o adolescente nem o educa.

Outro tipo de adaptação do adolescente ao mundo do trabalho que nos preocupa é uma prática latino-americana muito comum, sobretudo no Brasil. Ela se efetua mediante os chamados "guardas-mirins" e programas em que os jovens recrutados recebem um "treinamento" em cortesia e boas-maneiras, para ser encaminhados depois a "postos de trabalho" geralmente sem proteção contra a demissão e recebendo mensalmente uma fração do salário mínimo (por serem considerados menores), que varia de programa a programa. Assim, acrescentamos às críticas já mencionadas o caráter quase militar dessas atividades, que inculcam nos rapazes um sentido de autoridade por meio do medo, das punições e da rotina e que fazem do adolescente um trabalhador-modelo que obedece, cumpre ordens e não discute as relações de trabalho. Essa formação (ou deformação) cumpre seu papel apoiando os interesses das classes dominantes.

*Princípios geradores da educação pelo trabalho*

O projeto por nós discutido e experimentado com meninos e jovens pobres tende, em última instância, a capacitar para o verdadeiro exercício da cidadania, servindo-se da organização da atividade produtiva e educativa que concilie educação popular com produção comunitária, propiciando assim um nível de participação efetiva no produto do trabalho. Esse tipo de projeto coletivo, baseado na tríade educação popular/produção comunitária/geração de rendas, é o que para nós constitui a educação pelo trabalho. Em vez de aprender para trabalhar, o adolescente vai trabalhando e aprendendo. As medidas relativas à qualidade do produto e à sua comercialização, que implicam um conhecimento dos mecanismos do mercado e da formação do preço do produto, como também a familiarização com os princípios, valores, hábitos e atitudes relacionadas com o trabalho têm, no interior desses projetos coletivos, um grande valor atrativo e, para os jovens participantes, um irrecusável valor formativo do caráter.

Organizar o trabalho da rua mediante associações capazes de propiciar o desenvolvimento de laços de solidariedade entre os que trabalham favorece oportunidades únicas e singulares do educar, garantindo uma



crítica profunda de toda a realidade social e, em particular, do mundo do trabalho, buscando eliminar o caráter explorador do trabalho. Assim, as formas alternativas geram meios de vida, pela produção coletiva fundamentada na organização comunitária, grupal, solidária, fraterna e justa. Cremos, pois, no que dizia Makarenko, sonhando:

> Se tivesse que organizar hoje esta escola do povo, me apoiaria no princípio que condiciona a vida dos homens, que estimula e orienta seus pensamentos, que justifica seu comportamento individual e social, o trabalho, em tudo o que ele tem hoje de completo e de socialmente organizado; o trabalho como motor essencial, como elemento de progresso e de dignidade, como símbolo de paz e fraternidade. (1985)

Educação pelo trabalho procura ser um projeto político-pedagógico alternativo que tem como meta a formação para o trabalho de meninos e jovens marginalizados que vivem nas ruas, assim como também de adultos na mesma situação. É uma alternativa que indica um caminho, que sem pretender ser o único, é um caminho.

Tomando-o, divisam-se de imediato algumas coisas que nos inquietam e desafiam a imaginação. A concepção pedagógica na qual se fundamenta a educação pelo trabalho parte dos seguintes princípios:

- Somente o trabalho que não aliene harmoniza-se com a dignidade humana, o trabalho do qual o homem é o sujeito e não objeto de ordens cegas, separadas da organização dos meios e do produto de seu esforço.
- O trabalho educativo é aquele em que a dimensão produtiva está subordinada à dimensão formativa, da qual o jovem participante poderá ascender à condição de membro consciente da classe trabalhadora, empenhado em lutar por sua emancipação.
- No trabalho formativo (educativo) existe uma unidade entre o fazer e o saber, entre a ação e a concepção, entre o trabalho manual e o intelectual.

- O homem, como agente de transformação do mundo, como fonte de criação e de liberdade, move a história, humanizando-a; atuando assim, engendra em si mesmo sua própria humanidade.

- O mundo é, ao mesmo tempo, produtor e produto do homem, cuja transformação pelo homem conduz a transformação do homem mesmo.

Nossa pedagogia concebe a formação da consciência social como indissoluvelmente ligada ao trabalho, porque reconhecemos na atividade produtiva do homem a matriz e a base da consciência crítica e transformadora. Para nós, "conscientizar" é contribuir para que os jovens criem na sua mente uma representação de si mesmos e do mundo do qual fazem parte, para desvelar assim o sentido de sua presença no mundo e entre os homens, para ter clareza de sua circunstância e dos nexos que existem entre eles, jovens, e a totalidade social.

A educação pelo trabalho tem objetivos claros, ela se serve de procedimentos profundamente democráticos e conseqüentes por meio dos quais o jovem tem voz e um foro para discutir e fazer propostas sobre o trabalho coletivo. Por essa razão, cremos que a liberdade é mais que condição, é produto da ação educativa dialogal entre educador e educando. Partimos do princípio da inseparabilidade existente entre teoria e prática; a teoria engendra a *práxis*, é um momento necessário da *práxis*, que conduz a conhecimentos que se baseiam na realidade em que atuamos.

*Desafios e perspectivas da prática da educação pelo trabalho*

É a realidade em que atuamos — nas ruas e praças da maior cidade latino-americana — a que leva consigo o drama trágico de milhares de meninos, adolescentes e jovens, cujas histórias traduzem as de um povo sem rumo, sem destino, sem futuro, sem mais alternativas do que a resistência, a revolta ou a passividade diante do porvir. Por causa da constante mudança de "domicílio", da ruptura de raízes com o passado e de um presente sumamente destrutivo, percebe-se uma ausência de perspectivas de futuro em que poderiam fundar suas esperanças.



Esse é o maior desafio pedagógico que se nos apresenta: Como fazer para que os meninos, adolescentes e jovens da rua criem um novo projeto de vida? Aqui se inicia uma tarefa pedagógica sedutora, mas difícil, porque requer uma metodologia fecunda, cujo parâmetro fundamental é a criação de conhecimentos em um mundo complexo e desconhecido em suas entranhas, o "submundo" da rua. A convivência social dos meninos, adolescentes e jovens que vivem na rua mostrou-nos que, em uma realidade em que a desagregação familiar é comum, a busca do afeto perdido, o intercâmbio de experiências e a criação de profundos laços de amizade são outros fatores importantes que contribuem para a formação desses grupos.

Além disso, a dinâmica do processo de viver na rua segue os parâmetros da sociedade capitalista altamente individualista e competitiva. A "posse" da rua vale-se dos princípios da propriedade privada, guiados pela idéia de lucro e de composição, em que prevalece a figura do opressor e do oprimido, do explorador e do explorado. A cidade, nesse sentido, está totalmente dividida por linhas imaginárias: nela funciona uma "topografia oculta" que somente se consegue perceber convivendo com o povo que subsiste nas ruas e debaixo das pontes.

Com base em uma presença assídua, dedicada a compreender a realidade desses meninos, adolescentes e jovens, tratamos de formular algumas diretrizes que pudessem orientar a educação pelo trabalho, com o objetivo de aprofundar o debate:

- Os educadores da rua dirigem-se ao lugar de trabalho desses meninos, adolescentes e jovens e ali discutem sobre sua realidade social.

- A prática educativa, quer dizer, a educação pelo trabalho cria, a partir desse contato, condições e espaços que permitem a formação de uma consciência crítica com respeito à sua procedência e a suas condições objetivas de vida.

- Os meninos, adolescentes e jovens inventam, criam e descobrem atividades geradoras de renda, que são desenvolvidas normalmente em grupos.

- As situações de trabalho partilhadas na rua fortalecem, por meio da discussão, o trabalho comunitário em grupo, o que lhes confere certa independência e autonomia.

- Na prática, essas idéias concretizam-se em atividades que exigem posturas críticas e organizativas, engendrando alternativas cooperativistas de autogestão e co-gestão.

- Nessa visão autogestionária da organização do trabalho, eles são agentes do processo; criam seus próprios modos de produção e animam outros a participar.

- O trabalho é visto como um projeto coletivo e como um processo educativo. Educar pelo trabalho significa aprender fazendo, com a colaboração e contribuição de cada um e de todos, de acordo com o proposto.

- O trabalho com esse significado é aprendido e "apreendido" em todas as suas etapas: O que se faz? Como se faz? Por que se faz?

- Dessa relação nova, um novo projeto pedagógico: a pedagogia do trabalho vivido nas ruas, concebida não simplesmente como geradora de renda, mas como geradora de consciência, capaz de criar com os meninos, adolescentes e jovens de rua um novo projeto de vida.

Servindo-nos dessa metodologia, incentivamo-los a formar associações, oficinas de trabalho, inclusive cooperativas, que se estruturam com base na participação, comunicação e planificação na gestão do projeto, participação nos conhecimentos relativos ao trabalho realizado e, finalmente, participação no produto de seu trabalho, não separando, portanto, o produtor de seu trabalho. Assim, eles experimentam, junto com o educador de rua, os cálculos, as discussões relativas ao custo do objeto, a função assumida pela matéria prima, pelo trabalho, pela depreciação do equipamento, pelo custo de sua manutenção e reparação, na formação do preço. Tudo isso irá paulatinamente esclarecendo a consciência do educando sobre os detalhes do processo produtivo. Por essas razões, é de fundamental importância que a utilidade final seja dividida e que cada um receba a parte que lhe corresponda, se é que participou do processo produtivo. Assim, irão



percebendo progressivamente o caráter complexo e dinâmico que tem a atividade produtiva, relacionando a classe trabalhadora com o mundo da produção e do trabalho, incluído na realidade concreta. Assim, eles irão fazendo uma crítica das engrenagens desumanas do mundo que os aguarda.

*Alguns resultados da ação educativa*

Ainda que a experiência da educação popular produtiva com os meninos, adolescentes e jovens de rua esteja em pleno processo de desenvolvimento, já se visualizam alguns resultados que confirmam os princípios educativos da metodologia utilizada.

No plano prático:

- Identificação, pelas próprias organizações de meninos e jovens, dos principais problemas e dos vícios mais enraizados no que respeita à produção e à organização.

- A troca e o intercâmbio das experiências entre os grupos dos meninos e jovens, assim como as relações culturais e esportivas, tiveram um papel primordial.

No plano teórico, a reflexão da experiência, tanto pelos grupos de meninos e jovens como pelas equipes da universidade, permite-nos vislumbrar alguns elementos substantivos dos processos de educação popular produtiva, como:

- O trabalho, como dinamizador processo, é o elemento fundamental de análise, do qual poderá derivar a fundamentação do modelo de desenvolvimento que se busca na experiência com os meninos e jovens de rua.

- A educação no trabalho será válida na medida em que o jovem-trabalhador alcance desenvolver atitudes de participação, tanto no plano pessoal como social.

Como afirma Francisco Gutiérrez (1984, p. 3):

> A educação para o trabalho, que é inerente à educação política, vem dada pela dimensão exata do valor do trabalho e pela conjugação harmônica entre o desenvolvimento pessoal e a prática social. Não pode dar-se um compromisso no trabalho sem um crescimento no plano da consciência; não haverá formação humana do trabalhador se, pelo trabalho, o homem não contribui para humanizar ao mesmo tempo as estruturas sociais, econômicas e políticas. Não devemos esquecer que o trabalho, enquanto problema do homem, ocupa o centro mesmo da questão social.

A vivência organizativa-produtiva do grupo em questão — meninos e jovens da rua — em um projeto alternativo educativo contribui na tarefa de constituição de um sujeito popular capaz de gestar e negociar novas propostas; de inventar coletivamente formas comunitárias para a administração das experiências populares; de investigar e conhecer o verdadeiro peso das variantes externas adversas ao projeto produtivo grupal — enfim, de promover uma concepção integral e ampla do eixo organizativo no marco dos projetos produtivos/educativos que permitam sua articulação com movimentos sociais e políticos. A verdade é que se trata de uma proposta que supõe uma mudança de estruturas não apenas econômicas, mas também sociais e humanas, com o exercício prático da consciência política.



# 4
# TANZÂNIA

## COMBATENDO A PESTE

*Sibylle Riedmiller*

Sibylle Riedmiller, autora deste capítulo, é psicóloga e planejadora educacional alemã que vive e trabalha no Terceiro Mundo desde 1973. Até 1981, ela trabalhou em países latino-americanos, primeiro com a Unesco, planejando e avaliando projetos de educação rural, depois em escolas primárias rurais nas serras peruanas, introduzindo educação bilíngüe para crianças quechuas e aymaras. Desde 1982, vive na Tanzânia. Durante seis anos, treinou professores primários em agronomia e, desde 1989, trabalha como conselheira de formação profissional e comunicações no Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado de Tanga. A descrição que se segue das metodologias de aprendizagem de saúde comunitária traz uma mensagem para todos os educadores comunitários e não somente para os do Terceiro Mundo.

Em seu nome, agradecemos a todos os que trabalharam com ela para realizar o projeto aqui descrito: os organizadores de seminário Ibrahim Kwedilima, Richard Khadalla, Kassim Mntangi e Grace Mbaga e o administrador do projeto Hans Steinmann.

Alarme entre as autoridades de saúde tanzanianas! A peste, a velha doença assassina das massas está-se alastrando rapidamente nas aldeias densamente povoadas do distrito Lushoto, na fronteira nordeste com o Quênia. Registrada primeiramente na aldeia de Mkunki em 1980, em 1988

já se tinha espalhado por mais de 40 aldeias, com centenas de pessoas morrendo todos os anos. Como pôde isso acontecer?

Peste, a Morte Negra que matou milhões na Europa medieval e devastou países inteiros — ainda não foi erradicada da face do planeta, como foi a varíola? Quem é que pode hoje descrever os seus sintomas, a sua transmissão e o tratamento possível? Muitos europeus conhecem-na somente pela famosa novela de Albert Camus *A Peste* e se lembram da sua descrição de milhões de ratos que emergiram dos canos de esgoto na cidade moribunda de Argel, espalhando a doença por meio de suas pulgas. Mas *A Peste* parece ser uma reportagem de tempos há muito já passados.

Hoje, no entanto, os aldeões de Lushoto podem dar uma descrição detalhada dos sintomas: febre alta e dores de cabeça violentas, ínguas em um ou nos dois lados do pescoço, nas axilas e na virilha. Eles podem descrever em primeira mão a sua experiência de como as vítimas, depois de alguns dias, começam a tossir sangue, perdem a consciência e, finalmente, morrem miseravelmente sem que, assim acreditam, nada possa ser feito. Pior ainda, todos os que tenham estado em contato próximo com o doente manifestarão em breve esses sintomas. Os aldeões talvez nem mencionem os ratos, que em todo caso fazem parte da ecologia da aldeia, ou as pulgas, que são tão comuns que as pessoas têm dificuldade de descrever as marcas deixadas na pele. Na realidade, as picadas das pulgas podem até não deixar nenhuma marca, depois, de o corpo ter-se acostumado.

Hoje em dia, a peste não é mais necessáriamente fatal. Uma zoonose bacterial, uma doença de ratos que é transmitida ao homem por pulgas quando o hospedeiro morre, ela pode ser combatida efetivamente com antibióticos, especialmente tetraciclina, mesmo num estágio adiantado. Sem tratamento a doença mata inevitavelmente e, se não se efetuar a tempo tratamento preventivo, quarentena das áreas afetadas e erradicação dos transmissores, a epidemia-se espalhará rapidamente, especialmente em áreas densamente povoadas.

Uma epidemia da peste pode ser contida efetivamente. Depois de a doença ter sido detectada numa aldeia e comunicada aos serviços de saúde, um Centro de Tratamento Temporário é estabelecido, concentrando e tratando as vítimas num edifício, enquanto os que entraram em contato com os doentes recebem doses profiláticas de antibióticos. As casas das vítimas são



pulverizadas para acabar com a infestação de pulgas e a aldeia, colocada em quarentena. Ninguém pode sair ou entrar na área até que a doença seja erradicada e o tratamento sanitário do ambiente tenha começado a eliminar ou pelo menos a reduzir a população de ratos e pulgas.

A bactéria da peste, depois da infeção, acumula-se no interior da pulga, bloqueando-lhe os intestinos, de tal forma que não seja mais capaz de chupar sangue. Conseqüentemente, o inseto torna-se faminto e tão intratável como um cão raivoso, e passa a picar todos os humanos que puder, regurgitando a bactéria dentro da ferida e, quase invariavelmente, infectando a vítima. Isso é que torna a quarentena tão vital: a casa de um doente da peste estará infestada de pulgas de peste que picarão qualquer pessoa que se aproxime. As pulgas têm de ser mortas por meio de uma pulverização minuciosa.

As medidas de controle em Lushoto, porém, não foram muito efetivas no passado. Sanitaristas queixam-se de que os aldeões não cooperam: freqüentemente, a ocorrência da doença não é comunicada e os doentes não são levados ao hospital para tratamento; em vez disso, eles são escondidos nas suas casas, sendo tratados por familiares e visitados pelos parentes, como manda a tradição, até que famílias e vizinhanças inteiras pereçam em questão de semanas. Medidas de quarentena são ignoradas e as pessoas continuam viajando para aldeias vizinhas e distantes, onde adoecem e transmitem a epidemia para novas áreas.

Isso é um problema sério. Uma epidemia não pode ser controlada a não ser que as pessoas colaborem. Durante muitos anos essa falta de cooperação tem sido de fato a causa da rápida disseminação da doença do seu foco original. Por que os aldeões preferem esconder seus parentes doentes até morrerem a levá-los para hospitais ou centros de tratamento? Por que não comunicam o surto para os serviços de saúde? Por que ignoram a quarentena? Devem existir razões.

As campanhas de educação sanitária freqüentemente ignoram essas razões, impondo simplesmente que as pessoas são ignorantes e carentes de educação. O Ministério da Saúde, muitas vezes com o apoio de organismos doadores estrangeiros, pede aos chamados especialistas em comunicação e confecção de cartazes de educação sanitária, folhetos, *slides*, filmes e vídeos, programas de rádio e televisão, que seriam levados para as aldeias

pelos sanitaristas ou difundidos pelos meios de comunicação social, a fim de ensinar as pessoas sobre as causas, os sintomas e a prevenção de doenças.

A comunicação de cima para baixo não só não toma em consideração os antecedentes culturais, conhecimentos, experiências e sabedoria das pessoas, como também não atinge os seus objetivos, por não estabelecer uma comunicação verdadeira. Raramente se tomam medidas para saber se as pessoas compreenderam e estão de acordo com o que foi diagnosticado como seu problema e se as soluções recomendadas são aceitáveis ou mesmo viáveis para eles. A aparente ineficácia da campanha de saúde é então atribuída a tradições profundamente enraizadas, muitas vezes tidas como um sinônimo de atraso ou ignorância. Então a educação pode dar lugar a métodos repressivos ou coercivos: quarentena forçada com o apoio da polícia, por exemplo.

*Uma nova abordagem*

No caso da epidemia da peste do distrito de Lushoto, foi usada uma abordagem diferente. O Projeto de Saúde da Aldeia de Lushoto foi estabelecido como parte do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado de Tanga (em inglês: *Tanga Integrated Rural Development Programme* — Tirdep) para dar assistência ao Grupo de Controle Permanente da Peste do Ministério da Saúde no combate efetivo da doença. Primeiramente, as razões para os fracassos anteriores foram analisados.

Por que as aldeias afetadas não cooperaram? O que sabem os aldeões de Lushoto sobre a peste? O que eles acreditam que causa a doença? O que fazem para preveni-la e proteger-se contra ela? Como tratam os doentes? Por que não comunicam o surto até que muitos morram? Por que não cumprem as regras da quarentena? Obviamente, qualquer política de educação sanitária só poderia ser efetiva quando as respostas para essas perguntas fossem conhecidas e compreendidas e pudessem ser discutidas com as pessoas.

Nessa época, a opinião dominante em projetos internacionais de assistência sanitária era o chamado "estudo KAP" (em inglês: Knowledge, Attitudes, Practices, isto é, Conhecimento, Atitudes, Costumes), um estudo para estabelecer "os dados básicos da população-alvo". O método mais



comum de reunir essa informação é o de entrevistas com questionários altamente padronizados para facilitar o processamento. Indubitavelmente, pesquisas num grupo-alvo antes de conceber um programa de educação sanitária é um avanço em relação a práticas anteriores de transferir campanhas padronizadas para países ou até continentes. Mas, mesmo nesse caso, as pessoas continuaram sendo usadas como meras fontes de informação e não como parceiros. A informação é recolhida *sobre* eles, processada *sem* eles e, com base nesses resultados, a educação sanitária é concebida *para* eles.

A suposição que serve de base é a de que as pessoas são ignorantes e que não se pode confiar nelas para analisar seus próprios problemas e descobrir soluções para elas. Essa desconfiança entre os sanitaristas e o povo é capaz de reduzir seriamente a validade dos instrumentos de pesquisa. As respostas serão em muitos casos vagas, oportunistas ou claramente falsas. Por vezes, a entrevista é invertida em virtude de uma obrigação cultural de ser cortês e de dar respostas que agradem ao entrevistador. Em lugares como a Tanzânia, em que os *slogans* são um importante instrumento de mobilização política e desenvolvimento, eles são freqüentemente reproduzidos em entrevistas.

Naturalmente, em questões mais delicadas a situação agrava-se: perguntas sobre a saúde são vistas como invasão da privacidade dos indivíduos e, nas aldeias tanzanianas, relacionadas com crenças em feitiçaria e magia negra, criando sentimentos de culpa e vergonha. Consciente das limitações dos tradicionais estudos KAP e do contexto cultural do problema da peste, o grupo do projeto decidiu usar métodos mais participativos para descobrir percepções, conhecimentos, atitudes e práticas dos aldeões em relação à doença, antes de envolvê-los no seu combate.

Decidiu-se que alguns aldeões das áreas afetadas deveriam ser formados como sanitaristas de aldeia (em inglês: *Village Health Workers* — VHWs) para ajudar na erradicação da peste. Essa formação serviria de estudo, usando métodos de formação e comunicação baseados na exploração dos conhecimentos atuais, crenças, atitudes e práticas dos futuros VHWs, e, ao mesmo tempo, capacitá-los-ia para se comunicarem melhor com os seus concidadãos nas aldeias sobre as causas, os sintomas, a prevenção e o tratamento da peste.

Cada aldeia recebeu o pedido de selecionar dois candidatos de ambos os sexos, na faixa etária entre 25 e 40 anos e com escolaridade primária completa, para o curso de VHW. Como resultado, 66 homens e mulheres foram enviados por duas semanas para um curso no Centro de Capacitação de Mabughai, perto de Lushoto. Eles esperavam encontrar um seminário típico, com participantes sentados em filas numa sala de aula e professores fornecendo informações, seguidos por um breve "alguma dúvida?" no fim da aula. Mas, o que eles encontraram era um pouco diferente dessas espectativas.

*Objetivos do curso*

Como pessoas ativas nas bases, esperava-se que esses aldeões, depois da preparação no seminário, ajudassem na erradicação da doença da seguinte maneira:

- pela *identificação dos sintomas* da peste, mediante visitas sistemáticas de todas as famílias em suas aldeias e pela identificação de pessoas que tiveram contato com os doentes, para tratamento profilático — constatação ativa de casos;
- pela *comunicação imediata do surto da doença* para as autoridades de saúde e da aldeia, permitindo que um centro de tratamento temporário possa ser estabelecido conjuntamente com quarentena e outras medidas de controle;
- pela *realização, eles mesmos, de alguns métodos de controle*, como pulverização de casas e coordenação, com os assistentes de saúde, do tratamento dos pacientes;
- pela *educação dos aldeões* sobre as causas, os sintomas, a prevenção e o controle da peste, especialmente sobre medidas que possam ser realizadas pelos próprios aldeões.



*Métodos de trabalho*

Abandonando radicalmente os métodos de ensino tradicionais de cima para baixo, os organizadores do seminário usaram técnicas de comunicação centradas no participante, conhecidas como LePSA (em inglês: *Learner-based, Problem-solving, Self-discovery, Action-oriented*, isto é, baseado no aluno, resolvendo problemas, autodescoberta, orientado para a ação), também usadas pela Fundação de Pesquisa Médica Africana em seus cursos de agentes de saúde. Essas técnicas foram adaptadas para os fins específicos do seminário sobre a peste. Cada tópico foi iniciado com uma representação teatral ou com uma outra introdução orientada para um processo de discussão sistemático, guiado pelas *Cinco Grandes Perguntas*:

- O que você viu e ouviu?
- Qual foi o problema principal?
- Isso acontece aqui? (Dê exemplos.)
- Quais são as causas desse problema?
- O que podemos fazer para resolver o problema?

Os participantes do seminário desenvolveram grandes capacidades nas representações teatrais e fizeram de algumas delas pontos altos, dando muito motivo a discussões calorosas e, ao mesmo tempo, divertindo muito, tanto os atores como o público. Fazer teatro encorajou pessoas tímidas a participar, especialmente quando se falava em Kisambaa tribal em vez de Kiswahili. Embora diferentes introduções — cartazes e outros meios visuais — tivessem sido recomendadas mais tarde no seminário para as práticas de educação sanitária, a maioria preferia representações teatrais por motivos que serão explicados mais tarde.

O teatro foi usado por quatro diferentes razões:

- como *técnica de pesquisa* para descobrir certas práticas na aldeia, por exemplo: O que acontece quando uma pessoa fica doente com os sintomas da peste?

- como *introdução* na discussão do problema: por exemplo, tratamento tradicional da peste ou quebra da quarentena;
- como *demonstração* de procedimentos recomendados: por exemplo, constatação ativa de casos, como fazer a comunicação do surto da doença para os serviços de saúde, como orientar uma reunião sobre saúde com um grupo de aldeões;
- como *prática* depois da demonstração, em que cada participante tem a possibilidade de representar qualquer problema: por exemplo, identificando os sintomas da peste.

*O que causa a peste?*

Uma das primeiras sessões estava destinada à constatação daquilo que os participantes do seminário e os aldeões acreditavam que estava causando a peste. Em vez de apenas fazer perguntas que provavelmente teriam esbarrado nos tabus, decidiu-se usar o teatro para representar o que acontece numa aldeia e depois discutir o assunto.

Dez homens e mulheres foram indicados para preparar e representar uma peça que mostrasse o que acontece numa aldeia quando as pessoas mostram os sintomas da peste. Foram dadas as seguintes instruções: três deles deviam ter doenças comuns, como malária e problemas do estômago, enquanto outros três deveriam mostrar muito claramente os diferentes tipos de peste:

- bubônica, com febre alta, dores no peito, ínguas — eles encheram com panos as suas camisas e calças no pescoço, nas axilas e na virilha para mostrar as "inchações";
- pneumônica, com febre alta, dores no peito e tosse com sangue — isso foi mostrado de forma muito convincente expectorando ameixas vermelhas mascadas, que podiam ser compradas no mercado na época;
- septicêmica, com febre alta e inconsciência.



Os demais podiam escolher papéis que fossem de sua conveniência.

A representação mostrou vivamente como todos os pacientes foram um por um levados por seus familiares ao curandeiro local para diagnose e tratamento. Os "pacientes com peste" faziam todos parte de uma família. Na peça, todos os pacientes receberam algumas ervas como tratamento e os três "sem peste" recuperaram-se, enquanto o estado de saúde dos "com peste" deteriorou. O curandeiro realizou alguns rituais — *kupiga ramli* — para descobrir o problema e diagnosticou a "maldição de quebrar um pote de cozinha" (*kupasua chungu* em Kiswahili), para o que mesmo o tratamento com rezas e rituais não tem sucesso. Os atores morrem finalmente.

Essa representação muito realista causou muita emoção e risadas entre os participantes do seminário e desencadeou uma viva discussão sobre a crença na "maldição de quebrar o pote de cozinha", que muitos aldeões tinham visto como a causa dos sintomas da peste. O que a discussão sobre a maldição revelou foi o seguinte:

*Kapasua chungu* é uma das maldições mais poderosas que podem ser lançadas contra inimigos pessoais. Diz-se que é praticada contra alguém que roube sementes dos campos cultivados ou contra alguém que acuse outros de fazê-lo. No caso de uma mulher, ela pode decidir amaldiçoar seu marido se ele não permitir que ela visite seus parentes.

A maldição matará o amaldiçoado, mas somente se o autor do feitiço cometer suicídio como parte do ritual. O ritual é realizado secretamente da seguinte forma: pega-se um pote de argila e a maldição é proferida para dentro dela. O pote é então partido e alguns pedaços são moídos e embebidos na água. Diz-se que essa poção mata em dias a pessoa que prepara a maldição. Os pedaços restantes do pote de cozinha são enterrados na mata.

Depois da morte do autor da maldição, o amaldiçoado (que talvez não saiba de nada), e muitas vezes a sua família também, fica doente e morre. Todos os tratamentos com ervas falham, e o curandeiro nesses casos diagnostica normalmente que a maldição *kupasua chungu* foi a causa da doença. Qualquer doença séria, especialmente se mata várias pessoas da mesma família ou se é resistente ao tratamento de ervas, será suspeita de ter sido causada por *kupasua chungu*. Como as duas condições aplicam-se para a peste, seus pacientes são freqüentemente diagnosticados como vítimas da maldição.

De acordo com as crenças tradicionais, essa doença só pode ser curada quando os pedaços enterrados do pote de cozinha forem encontrados e uma cabra ou uma ovelha for sacrificada segundo rituais prescritos e então comida junto com uma bebida especial de ervas. Como os pedaços foram enterrados em algum lugar da mata, é difícil descobri-los, e uma família inteira pode por isso morrer, sem que uma cura seja encontrada.

Na medida em que a maldição *kupasua chungu* é o feitiço mais forte que pode ser lançado e requer que alguém se suicide, seu diagnóstico é uma grande vergonha para a família: deve ter havido algum ato horrível e maldoso para atrair essa maldição! É por isso que os pacientes com os sintomas são escondidos e não são levados ao hospital ou ao centro de saúde para tratamento. Um fator complicador é o hábito de não enterrar a pessoa que morre com a maldição, pois funeral é um acontecimento público importante. Em vez disso, o cadáver é jogado na floresta, longe da aldeia. Os participantes do seminário contaram um caso de uma vítima da peste que foi enterrada pelas autoridades sanitárias, mas cujo cadáver foi depois exumado pelos parentes e jogado fora.

A representação teatral e a discussão que se seguiu deram importantes informações sobre os conhecimentos, atitudes e costumes dos aldeões em relação à peste, que talvez expliquem os problemas encontrados pelas autoridades sanitárias nas suas tentativas de combater a doença. A vergonha e os sentimentos de culpa envolvendo a maldição *kupasua chungu* são provavelmente as razões pelas quais os pacientes da peste são freqüentemente escondidos e não são levados para tratamento, infectando assim outros. O costume de jogar os cadáveres nas florestas talvez tenha também contribuído para o alastramento da doença, pois os ratos podem ter sido infectados ao roer os cadáveres, levando depois a peste para novas áreas.

É preciso pesquisar mais para determinar a predominância dessas crenças e costumes.Vale observar, contudo, que quando, mais tarde, os participantes do seminário representaram a peça nos encontros de educação sanitária, o argumento de *kupasua chungu* foi mencionado pelos "aldeões" em quase todos os casos.

Quando sanitaristas ocidentais encontram essas crenças em feitiçaria e em causas não-científicas da doença, eles tendem a ridicularizá-las, argumentando que feitiçaria e maldições são besteiras supersticiosas. Isso não



convencerá necessariamente os seus ouvintes. Há ampla evidência de que mesmo informações detalhadas sobre as causas científicas da doença não afastarão as crenças na feitiçaria; mesmo entre pessoal sanitarista formado as duas podem coexistir. Mas a peste não pode ser erradicada sem combater as práticas descritas anteriormente: a ocorrência da doença tem de ser comunicada num estágio prematuro e as vítimas, enterradas. Conseqüentemente, decidiu-se desenvolver um argumento relativo à peste que encaixasse na "lógica" da crença de *kupasua chungu* e que pudesse, assim, ser entendido e aceito mais facilmente pela comunidade aldeã. Ele foi primeiro testado nos participantes do seminário, que, no fim das contas, tinham de estar eles mesmos convencidos de que queriam educar os aldeões sobre as causas e controlar a peste.

A lógica da crença poderia ser facilmente usada como evidência em contrário. A doença, podia-se argumentar, não poderia ter sido causada pela maldição *kupasua chungu*, pois esta mata inevitavelmente, e, olhem, a doença não foi curada efetivamente com os "remédios de duas cores", como as cápsulas de antibióticos são chamadas nas aldeias? Esse argumento provou ser tão convincente para os participantes do seminário que provocou uma grande curiosidade sobre a peste: Se a peste não é causada pela maldição, então de onde é que ela vem?

Alguns tinham ouvido que ratos e pulgas tinham parte na doença, outros até mencionaram *viini* (literalmente, "parte interna ou núcleo de uma coisa") nas pulgas e nos ratos como a causa da doença. Formas de infecção e transmissão foram discutidas detalhadamente. Mas será que todos realmente compreenderam bem para convencer mais tarde seus concidadãos nas aldeias? Para verificar melhor como tinha sido o entendimento sobre as formas de alastramento da doença, cada grupo recebeu a tarefa de fazer uma demonstração sobre o tema, mediante representação teatral preparada inteiramente por seus participantes.

O resultado foi muito impressionante, com os participantes usando formas muito imaginativas de representar os papéis de ratos e pulgas, mostrando os sintomas da doença e famílias inteiras morrendo umas após as outras. As representações foram avaliadas segundo o critério de até que ponto elas mostraram bem as formas de transmissão e de alastramento da doença e a seguinte foi considerada a melhor:

Uma mulher está sentada na sua casa com um "rato" morto (um feixe de capim com uma longa "cauda") deitado no chão perto dela. Um homem entra, repreende-a por deixar o rato morto na casa e joga-o fora. Ela lhe diz que se sente doente, com febre, dores de cabeça e ínguas nas virilhas. O homem informa os vizinhos e eles vêm visitá-la. Enquanto conversam sentados, eles começam a coçar as pernas, protestando que há muitas pulgas na casa. Depois, já em suas casas eles passam a queixar-se dos mesmos sintomas.

Quando o homem volta, a mulher morre. Ele tem medo e visita o curandeiro para comunicar a morte da sua mulher e a doença dos vizinhos. O curandeiro faz o ritual de *kupiga ramli* —consulta aos espíritos — e declara que o motivo é *kupasua chungu*. Ele dá ordens: uma ovelha — representada muito realisticamente — é abatida e as entranhas investigadas para confirmar o diagnóstico. Mas, quando o homem volta, até os vizinhos começam a morrer um após outro.

Depois da discussão das representações teatrais, solicitou-se aos grupos que desenhassem um diagrama do ciclo de transmissão da doença. Essa tarefa criou muitos problemas, pois a idéia de um ciclo englobando ratos, pulgas e humanos parecia demasiado abstrato para alguns. Tomando em consideração as representações teatrais e o trabalho de grupo, esclareceram-se detalhadamente as causas, os sintomas e a transmissão da doença. Esses métodos de ensino participativos revelaram não apenas as crenças e os costumes predominantes nas aldeias, como também os problemas que os aldeões teriam com os programas padronizados de educação sanitária. Presumia-se erroneamente que os ciclos de transmissão seriam prontamente entendidos.

*Por que se quebra sempre a quarentena?*

A quarentena da área afetada é uma medida de controle importante para impedir a transmissão da doença para novas áreas, onde pode haver poucos médicos familiarizados com a peste. A imposição de quarentena foi no passado o método de controle menos efetivo. Era vital descobrir o porquê.

Para explorar o problema, um grupo preparou novamente uma representação teatral. O que acontece na aldeia depois da imposição da quarentena? Os atores demonstraram:



Numa família de cinco, uma menina fica doente com febre alta, dores de cabeça e pescoço inchado. O pai chama o VHW, que identifica a peste, dá tratamento e, com a autoridade local da aldeia, impõe quarentena na casa. Depois de eles terem partido, os membros da família reclamam entre si. Eles têm tanto o que fazer, buscar água e lenha, colher tomates e levá-los ao mercado; e, acima de tudo, paira uma questão: O que vamos comer? Dois membros da família quebram a quarentena e informam os parentes sobre a menina doente, como mandam os costumes. Uma tia decide visitá-la, mas é impedida pelo representante da autoridade local da aldeia. Ela tenta persuadi-lo para que a permita entrar e, por fim, suborna-o. Quando ela volta para casa também fica doente com os mesmos sintomas.

As principais razões para quebrar a quarentena eram as seguintes:

- Muitos aldeões não entendiam o propósito das restrições.
- Nos primeiros anos da peste, as autoridades distritais enviaram às aldeias milho, farinha de trigo, açúcar, óleo, sal e sabão para as famílias afetadas. Desde que a doença tornou-se endêmica, isso deixou de acontecer. Os VHWs tendem a cruzar os braços e esperar que venham os mantimentos, e os aldeões não vêem como sua a tarefa de apoiar as famílias afetadas.
- A peste normalmente ocorre durante a estação da colheita do tomate, um fruto valioso, mas altamente deteriorável, vendido em cidades distantes como Tanga e Dar es Salaam. Os agricultores podem arruinar-se se deixam o fruto apodrecer ou ser roubado durante as duas semanas da quarentena.

Uma proposta de que os outros agricultores poderiam organizar a colheita e a venda dos frutos para aqueles em quarentena provocou muitas risadas. Era considerado inimaginável: ninguém parecia confiar em outra pessoa. Isso era por si um grande obstáculo para impor quarentena em famílias e aldeões. Além disso, em algumas aldeias, a liderança é demasiado fraca para impor quarentena ou demasiado fácil de se subornar para permitir "exceções". Tomando em consideração todos esses problemas, a educação e a organização da comunidade pareciam ser cruciais para o controle efetivo da doença.

*Educação comunitária para combater a peste*

A experiência dos primeiros dez dias do seminário mostrou que as representações teatrais chegavam facilmente aos participantes, alguns dos quais fazendo apresentações realistas e humorísticas. Eles acharam as Cinco Grandes Perguntas muito úteis para a orientação das discussões após as representações teatrais, para tornar as experiências de aprendizagem produtivas. Todos sentiram que tinham aprendido bastante, não somente sobre os problemas da peste, mas também sobre técnicas de comunicação que podem ajudar os adultos a aprender. Não poderiam os mesmos métodos ser usados para seus conterrâneos das aldeias? Os dias finais do seminário foram usados para transmitir aos futuros VHWs um treino básico na criação de bons temas para iniciar reuniões e no uso das Cinco Grandes Perguntas para discussões em grupo nas reuniões sobre saúde na aldeia.

Para apresentar a técnica sistematicamente, os organizadores prepararam uma representação mostrando uma reunião da aldeia sobre a peste. Metade dos membros do grupo representaram o papel de aldeões, e a outra metade eram observadores. A reunião da aldeia foi aberta por um presidente, que apresentou o sanitarista para os aldeões. O sanitarista explicou que tinha regressado de um seminário em que aprendeu muito sobre uma doença que matava muitas pessoas e que agora voltara para ajudá-los. Ele então explicou que ia mostrar uma pequena peça de teatro, e todos deveriam observar atenciosamente.

Uma sanitarista entrou, então, queixando-se de que se sentia seriamente doente. O primeiro sanitarista identificou os sintomas — febre alta, dores de cabeça, ínguas nas axilas — e explicou que conhecia a doença e que conseguiria tratamento para a paciente. Usando as Cinco Grandes Perguntas, ele interrogou os aldeões sobre o que tinham visto ou ouvido. Suas respostas foram excelentes. Ele então perguntou qual poderia ser o problema. Alguns deram *kupasua chungu* como explicação, outros identificaram a doença como a peste e outros ainda como uma das outras numerosas doenças. O sanitarista discutiu os sintomas de várias doenças e explicou porque o diagnóstico era peste, uma doença infecciosa séria e fatal, se não tratada e controlada imediatamente.

Quanto à terceira pergunta, os aldeões mencionaram casos com os mesmos sintomas nas vizinhanças. Ofereceram várias causas possíveis para



a doença, que foram todas seriamente consideradas pelo sanitarista, antes de finalmente elaborar um ciclo de transmissão da peste. O VHW foi desafiado com um grande número de perguntas — de fato, algumas eram sobre questões que os participantes não tinham entendido totalmente, mas não queriam admitir a sua ignorância — e seguiu-se uma longa discussão. Finalmente, depois de todos terem entendido e aceito as suas explicações, os aldeões foram convidados a propor uma solução para o problema. Matar os ratos e as pulgas foi imediatamente proposto. Até mesmo a quarentena foi aceita. Nessa fase, o sanitarista convidou alguns aldeões para participar das medidas preventivas e delegou-lhes responsabilidades.

Numa discussão sobre técnicas de comunicação, os tutores analisaram e esclareceram sobre as qualidades de bons temas para iniciar reuniões e as formas de usar as perguntas para conduzir discussões de grupo. Estratégias alternativas foram oferecidas, incluindo o uso de cartazes, seja os fornecidos pelo Ministério da Saúde, seja os criados pelos participantes. Todos concordavam em que as representações teatrais eram mais efetivas do que os cartazes. Os sintomas da peste são difíceis de retratar visualmente; cartazes são vistos como irreais, simples desenhos e não despertam simpatia; analfabetos têm muitas vezes dificuldades em entender desenhos, especialmente aqueles com conteúdo escrito ou símbolos que eles não reconheçam facilmente.

Finalmente, cada dupla de VHWs realizou um exercício prático de representar o cenário que eles usariam quando voltassem para as suas próprias aldeias. As representações tornaram-se cada vez mais imaginativas, e várias apresentações eram tão excepcionais que foram representadas para todos os grupos como exemplo. Freqüentemente, a tarefa dos VHWs não era fácil, como a de representar o papel de aldeões, que suscitou muitas dúvidas e problemas que talvez tenham de ser enfrentados numa verdadeira reunião de aldeia. Agora, os VHWs estavam preparados para voltar para as aldeias como pessoas-chave na campanha de controle da peste.

## *Conclusão*

Que sucesso teve esse treinamento? O seminário que foi aqui descrito realizou-se em fevereiro de 1988. Nos oito anos anteriores, mais de 300 aldeões no distrito de Lushoto tinham morrido de peste — 50 no ano

precedente ao seminário. No ano seguinte ao seminário, mediante a pronta comunicação da ocorrência da doença e a pulverização intensiva das áreas afetadas, não houve mortos nas aldeias com VHWs treinados. Numa aldeia que ainda não tinha sido incluída na campanha, onde não havia ninguém suficientemente capacitado para reconhecer e comunicar os sintomas, houve três mortos pela peste. É bem possível que em poucos anos a peste no distrito de Lushoto venha a pertencer à história, tal como aconteceu na Europa e em outras partes do mundo.



5
COLÔMBIA

# EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS

*Marta Arango Nimnicht*

Marga Arango Nimnicht nasceu e educou-se na Colômbia. Mais tarde, estudou nos Estados Unidos, onde fez o mestrado e o doutoramento. Marta trabalhou depois no Laboratório Far West para Pesquisa e Desenvolvimento em projetos para grupos minoritários. Quando regressou à Colômbia, ela e o marido fundaram o Centro Internacional para Educação e Desenvolvimento Humano (Cinde), uma ONG de pesquisa e desenvolvimento especializada na realização de programas inovadores para o desenvolvimento saudável de crianças e também na capacitação de pessoal para dirigir programas de desenvolvimento social integrado. Com sua atividade docente, suas várias publicações, sua participação em seminários e apresentações, ela demonstra o seu engajamento em programas experimentais projetados para melhorar a vida das pessoas marginalizadas.

Hoje, a garantia de educação básica no mundo está em estado de crise. As necessidades básicas de aprendizagem de milhões de pessoas não são enfrentadas ou o são de modo inadequado. A humanidade enfrenta atualmente maiores problemas do que em qualquer outra época da história, especialmente no Terceiro Mundo, onde há um grande número de pessoas vivendo em absoluta pobreza e condições subumanas. A dívida externa e a crise econômica crescentes, o aumento rápido da população, as condições

sociais em mudança, a deterioração do meio ambiente, os desequilíbrios socioeconômicos nos países e entre eles são fatores que contribuem para o problema.

As estatísticas dão-nos uma imagem brutal da realidade:

- Mais de 100 milhões de crianças, incluindo pelo menos 60 milhões de meninas, não têm acesso à escolaridade primária.
- Mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres, são analfabetos.
- Pelo menos 40 milhões das 100 milhões de crianças que entraram para a escola em 1990 não conseguem completar a educação primária.
- Da população mundial, 40% vivem em pobreza absoluta.
- Os gastos do governo com a educação em países subdesenvolvidos declinaram de 13% para 10% dos orçamentos nacionais, entre 1972 e 1985.

*Por um conceito renovado de educação básica*

No passado, a educação foi vista como a principal influência no funcionamento bem-sucedido de adultos, oferecendo boas perspectivas para diminuir o fosso entre populações em risco e o resto da sociedade. Uma grande ênfase foi colocada em estratégias e intervenções para evitar a falta às aulas e para maximizar a aprendizagem e o sucesso dos jovens, num esforço para reduzir o analfabetismo e aumentar a produtividade e a participação na sociedade. Os resultados foram desapontadores.

Por que acontece isso? Focalizando os seus objetivos principalmente no desenvolvimento intelectual por meio de processos curriculares institucionalizados e da criação de ambientes de aprendizagem artificiais, isolados de um contexto sociocultural e distantes das necessidades reais, o conceito dominante de educação básica só forneceu soluções parciais. Ele distorce, ignora ou subestima os processos de aprendizagem naturais pelos quais os adultos e as crianças crescem e se desenvolvem. Além disso, esse conceito



gerou um modelo educacional que exclui das suas orientações e programas os grupos — freqüentemente, a maioria da população — com carências e características sociais, culturais, econômicas, lingüísticas e psicológicas específicas.

Além disso, ao iniciar o processo quando as crianças atingem a idade de seis ou sete anos, o sistema de educação formal ignora o fato de que os primeiros anos são cruciais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Há provas concretas de que se a intervenção educacional não começar a partir do momento da concepção, articulando as suas ações com as questões do ambiente total no qual as pessoas em risco vivem — questões de saúde, nutrição, habitação, geração de rendimentos, assistência social para as famílias — os programas educacionais podem ter pouco impacto.

O que é necessário é um conceito de educação, como processo integrado de desenvolvimento humano e social, orientado para a criação de ambientes físicos e psicológicos saudáveis, em que pessoas de todas as idades possam fazer uso máximo do contexto natural e dos recursos existentes, isto é, um conceito baseado em processos e abordagens de educação comunitária integrada e auto-suficiente.

A Conferência Mundial sobre Educação Básica para Todos, realizada na Tailândia em março de 1990, formulou uma declaração que serve de ponto de referência para um conceito renovado de educação básica como um processo integral e integrado mais amplo, realizando a força da educação comunitária e dando-lhe maiores responsabilidades para ajudar a educação como um processo de buscar as carências de aprendizagem básicas de todos para que possam viver numa sociedade mais justa e humana. Ela declara que:

- Todas as pessoas — crianças, jovens e adultos — devem estar aptos para se beneficiar de oportunidades educacionais elaboradas para ir ao encontro de suas necessidades básicas.
- A satisfação dessas necessidades capacita os indivíduos em todas as sociedades.
- A educação básica não é um fim em si, mas a base para a aprendizagem por toda a vida e para o desenvolvimento humano.

- Satisfazer as necessidades de aprendizagem básica requer uma visão ampla que compreende: universalização do acesso e promoção da igualdade; enfoque na aprendizagem; ampliação dos meios e do âmbito da educação básica; realce do meio ambiente para a aprendizagem e reforço de parcerias.

- A prioridade mais urgente é assegurar o acesso de meninas e mulheres à educação e melhorar a sua qualidade, removendo todos os obstáculos que impeçam a sua participação ativa. Do mesmo modo, é preciso levar em consideração grupos marginalizados, como pobres, meninos de rua e crianças que trabalham, populações rurais e remotas, trabalhadores nômades e migrantes, povos indígenas, minorias étnicas e lingüísticas, refugiados, desterrados pela guerra, povos sob ocupação e deficientes, para assegurar que não sofram nenhuma discriminação em relação ao acesso às oportunidades de aprendizagem.

- O aspecto principal da aprendizagem básica deve buscar que as pessoas aprendam realmente. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir que os alunos alcancem o seu potencial máximo. Os professores e outros trabalhadores em educação têm um papel importante para desempenhar, do mesmo modo que as comunidades e famílias, pois a aprendizagem começa ao nascer.

- Os sistemas de aprendizagem tradicionais que existem na sociedade e a demanda atual de serviços de educação básica devem ser identificados, de preferência por meio de processos ativos e participativos envolvendo os grupos e a comunidade.

- Buscar as necessidades básicas de aprendizagem implica o envolvimento ativo de uma ampla gama de parceiros: famílias, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais. Em especial, a ação conjunta com os ONGs em todos os níveis oferece um grande potencial. (Fundação Bernard van Leer, 1990)

Uma análise da declaração revela um amplo conceito social e pedagógico da educação. A legitimação de cuidados e educação infantis integrais



desde o nascimento como base de toda a educação; o conceito de integralidade do processo em todos os níveis do sistema; a ênfase na centralização do processo nas pessoas, em seus contextos e necessidades e não nas instituições e no currículo; a necessidade de cooperação interinstitucional e complementaridade; a importância de mobilizar toda a sociedade no processo educacional: esses são aspectos da declaração que têm o potencial para melhorar qualitativamente os resultados do processo educacional.

A educação então é concebida como um processo de desenvolvimento humano e de transformação social. Ela tem de transcender o conceito tradicional de educação como acumulação de conhecimentos e transmissão cultural e abrir a possibilidade para cada pessoa, independentemente da idade ou das condições socioculturais, de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e desenvolver o potencial para responder de forma criativa e crítica ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana. Está implícito nisso um conceito de um processo educacional aberto, no qual há:

- abertura para novas relações e interações entre as organizações sociais e comunitárias que conduzirão ações para o bem comum;

- abertura para os processos de conscientização do contexto, seus problemas e potencialidades e compreensão, interpretação e uso da liberdade e da democracia;

- abertura para as ações individuais e coletivas baseadas no engajamento na transformação do contexto social.

Esses processos, contrariamente ao que acontece nos cenários escolares convencionais, em que a aprendizagem freqüentemente só diz respeito ao indivíduo, transformam a aprendizagem num processo social.

Esse conceito implica transformações profundas nos objetivos, princípios, processos e estratégias do sistema. A flexibilidade que gera produz mudanças radicais na sua estrutura, administração, currículo e agentes, abrindo ao mesmo tempo os contextos e ambientes de aprendizagem para o lar, a comunidade e outros cenários naturais. Do mesmo modo, o conceito de tempo não aceita ser institucionalmente definido e orienta-se para responder às necessidades e características dos alunos. Assim, amplia-se o

acesso aos serviços educacionais para populações que vivem em condições excepcionais: por exemplo, crianças que trabalham, migrantes, populações rurais. O conceito coloca a comunidade no centro do processo, compartilhando com ela o papel de planejador educacional, administrador e especialista de currículo. Concebida dessa forma, a educação comunitária integrada e integral para todos torna-se um instrumento poderoso para progressos qualitativos nos processos e resultados educacionais.

*Princípios e processos*

Fundamentando esse novo conceito de educação básica há princípios e processos, que são essenciais para resultados positivos. Há claras evidências de que os melhores resultados são alcançados quando os processos se orientam para objetivos estabelecidos pelos participantes e quando princípios acordados sustentam os processos. Aplicados consistentemente, esses processos e princípios podem ser a base para a promoção de mudanças sociais e desenvolvimento, que ultrapassam o puro tratamento de problemas superficiais e agarram com firmeza causas fundamentais. Todos os princípios e processos, apresentados a seguir, contribuem para capacitar as comunidades para resolver os seus próprios problemas de forma apropriada aos recursos disponíveis.

O princípio da intervenção reverente

Quando se trabalha com pessoas é fundamental estabelecer desde o início uma relação de respeito mútuo e compreensão. Para alcançar isso é necessária a adoção de certas atitudes desde o momento em que a idéia de um projeto emerge. A arrogância cultural, que foi cultivada em muitos de nós por tanto tempo, tem de dar lugar a uma humildade cultural e profissional: temos de ouvir o que as pessoas têm para dizer até que uma compreensão dos seus pontos de vista se fixe; temos de estabelecer um diálogo no qual todos os participantes dão, recebem e aprendem uns dos outros. Suas idéias têm de ser incorporadas nos planos e eles têm de participar nas ações. Tem de haver mecanismos para negociação e para a resolução de conflitos. Quando isso acontece, estabelece-se uma parceria e, juntos, os profissionais e a comunidade, os pais e as crianças podem começar a longa jornada para aprender, crescer e mudar as condições atuais.



A não ser que se desenvolvam atitudes apropriadas, os profissionais e outros que trabalhem nas comunidades serão constantemente surpreendidos com resultados ruins, apesar dos recursos e da energia que foram alocados no projeto e das melhores intenções dos organizadores. Essas condições constituem os mais básicos elementos de um processo de conscientização. O padre Gerard Pantin, diretor executivo da Servol em Trinidad, que desenvolveu esse conceito e elaborou as suas implicações práticas, ampliou a percepção geral do seu lugar em todos os processos de desenvolvimento de projetos (Fundação Bernard van Leer 1988).

O princípio da autodireção e da autoconfiança

Todos os esforços têm de ser feitos para formular projetos que encoragem a autonomia e diminuam a dependência desnecessária. Passos importantes nessa direção são:

- apoiar a organização de serviços e de programas educacionais somente em áreas em que a comunidade não tenha capacidade de cuidar de suas próprias necessidades;
- usar meios que reforcem a capacidade da comunidade para tratar com o problema no momento;
- identificar as necessidades com as próprias pessoas e juntos analisar os recursos do meio que possam ser usados para responder àquelas necessidades;
- prover oportunidades educacionais ou serviços por meio de algumas das agências e instituições existentes que já desempenhem um papel na comunidade e fortalecê-las no processo.

Um dos grandes desafios que muitos programas enfrentam é descobrir formas de prestar os serviços e a educação, de modo a motivar e envolver a comunidade, conduzindo o crescimento e o desenvolvimento dela mesma e da sua autoconfiança. No passado, governos e instituições trabalharam freqüentemente de uma forma que encorajasse a dependência, desencorajando a auto-ajuda. É uma atitude muito difícil de mudar nos organizadores, nos agentes externos e mesmo no próprio povo. Por isso, é

de extrema importância trabalhar desde o princípio tornando como base a idéia de que as pessoas serão participantes no programa e não beneficiárias.

O princípio da relevância cultural e da auto-expressão

Prestar serviços ou educação no âmbito cultural de referência dos grupos que participam no programa é uma dimensão muito importante para o sucesso. Compreender suas perspectivas culturais e históricas e usar processos pelos quais eles possam desenvolver novas percepções sobre sua própria cultura, as condições presentes e as razões dessas condições são vitais para a primeira fase de qualquer projeto. Compreender como se lida com o conceito de tempo no contexto cultural em que se trabalha e a sua disponibilidade para certas atividades ou certos membros da comunidade é crucial para o sucesso de qualquer programa. Isso requer habilidade de observar e de ouvir, assim como a capacidade de fazer perguntas antes de formular planos específicos. Isso também requer o envolvimento dos participantes no processo de reflexão e análise antes do início da ação.

A antecipação e a análise das conseqüências potenciais das possíveis ações a serem realizadas são elementos importantes no processo de reflexão. Freqüentemente, esse primeiro passo é ignorado ou dado apressadamente, com conseqüências desastrosas, porque os organizadores querem ter sucesso na tarefa de encontrar objetivos. Além disso, esses processos têm de ser mantidos durante todo o desenvolvimento do programa, porque as complexidades de uma cultura não são totalmente aprendidas ou compreendidas de uma só vez. Manifestações culturais variam com diferentes condições políticas e sociais.

O princípio do engajamento e da participação

Desde o início de um programa, é essencial engajar os participantes na identificação de problemas, definição de prioridades, atribuição de papéis e funções, análise de estratégias e seleção de recursos. O conceito de participação apoiado pelos organizadores define não apenas o tipo de engajamento das pessoas como também as estratégias principais de realização do programa. Abordagens de cima para baixo usam um conceito de participação como "cooperação" — quando os organizadores acham isso apropriado. Abordagens de baixo para cima, por outro lado, definem participação como engajamento das pessoas na tomada de decisão, identificação de problemas, resolução de problemas e conflitos em todas os aspectos e fases da implementação do programa. As pessoas podem até assumir a administração de programas existentes e organizar novas instituições para atingir os seus fins. A realização de uma abordagem de baixo para cima requer um agente educacional externo que sirva principalmente de guia e de assistente. Não se espera do agente que ignore as suas próprias idéias e que aceite cegamente as dos participantes. Em vez disso, ele precisa estabelecer uma relação de respeito mútuo e compreensão, em que o diálogo e a reflexão levem à identificação das melhores alternativas e idéias para a implementação.

O princípio da organização

O objetivo principal dos programas comunitários é capacitar as pessoas para resolver os seus próprios problemas, usando os recursos existentes de forma apropriada e assumir o controle dos fatores principais que afetam as suas vidas. Isso requer que as pessoas organizem-se de forma que lhes faça sentido, de acordo com o que querem alcançar, e que expandam as suas relações no interior de seus próprios contextos e fora deles para contextos socioculturais e políticos diferentes daqueles a que estão acostumados.

A organização de redes de apoio informais, de interação e de sistemas de auto-ajuda é essencial para sustentar ações baseadas na comunidade que levem à identificação e à solução dos próprios problemas dos participantes, com um mínimo de dependência de fontes externas e, assim, a modelos organizativos mais complexos. Quando as pessoas se ajudam umas às outras tornam-se mais fortes individual e coletivamente, com um maior nível de autoconfiança, de orgulho por seu trabalho, de capacidade de aceitar riscos e de senso de direção. Isso também lhes dá energia psicológica renovada para enfrentar problemas mais complexos.

O princípio da articulação e da complementaridade

Um dos desafios ao trabalhar com comunidades é ajudá-las a crescer de forma integrada: social, psicológica, cultural, física e produtivamente. Isso requer esforços conjuntos da parte de todas as pessoas e instituições que

influenciam os diferentes aspectos do desenvolvimento. Isso é ainda mais necessário para o trabalho com populações em risco. As condições socio econômicas e políticas sob as quais fatores de risco emergem são tão complexas que não podem ser tratadas isolada ou unilateralmente.

Muitas agências e instituições na sociedade desempenham papéis específicos em relação aos diferentes aspectos da criação de ambientes familiares e comunitários saudáveis. A não ser que se descubram formas de complementar um ao outro e articule as suas ações em termos de estratégias a serem usadas, de valores para guiar o seu trabalho e da distribuição de recursos, os resultados podem ser negativos e o desperdício de tempo, dinheiro e energia humana proibitivo. É portanto necessário trabalhar para o desenvolvimento de parcerias a longo prazo entre os pais e as crianças, os pais e as escolas, entre as escolas, o governo e as agências não-governamentais e entre famílias e as próprias comunidades.

O princípio do impacto

Uma das dimensões importantes dos programas comunitários efetivos é a de criar uma massa crítica para ter impacto nos lares e na comunidade de modo contínuo e fazer uma diferença real em termos dos problemas com que o programa se ocupa. Isso pode ser alcançado envolvendo um grupo razoavelmente grande de pessoas com uma suficiente variedade de oportunidades para interação e aprendizagem e dando grande apoio para a família e a comunidade para fazer uma diferença real na qualidade de suas interações e de suas vidas.

Um único programa orientado para as crianças e as mães ou para um grupo comunitário específico não é suficiente para fazer de um ambiente físico e psicológico negativo um ambiente positivo num curto período de tempo. Por outro lado, a organização dos centros comunitários com grande diversidade de programas e oportunidades para reflexão coletiva, interação e planejamento de atividades para diferentes grupos comunitários pode fazer uma diferença real e produzir o efeito cumulativo necessário na família e na comunidade. Envolver um número significativo de pessoas num programa pode ter um efeito multiplicador, na medida em que as pessoas descobrem formas originais de se apoiar umas nas outras e de disseminar idéias bem-sucedidas.



O princípio da diversificação

As necessidades e os interesses dos participantes mudam enquanto eles crescem e se desenvolvem respondendo às atividades e estratégias do programa. Isso requer flexibilidade tanto no planejamento em andamento como na implementação. Além disso, há necessidade de permitir a diversificação que surge entre os programas e entre as comunidades engajadas nos programas.

*Educação para todos com base na comunidade*

A Colômbia tem 33 milhões de habitantes, 70% dos quais vivem em áreas urbanas. O país passou por um crescimento econômico e progresso social significativos no último quarto de século. Entre 1965 e 1985 a porcentagem média de crescimento populacional decaiu de 3,7% para 1,8%, a mortalidade maternal reduziu-se em mais da metade, e a mortalidade infantil, decresceu em 25%: 61 para cada 1.000 nascidos vivos. Apesar disso, as desigualdades sociais e econômicas afetam seriamente crianças com menos de sete anos. Aproximadamente 13 milhões de pessoas, 40% da população, vivem em absoluta pobreza. Destas, mais de dois milhões são crianças com menos de seis anos. A pobreza é pior nas favelas, onde a qualidade e a cobertura de serviços básicos é muito limitada. Particularmente bebês, crianças pequenas, mulheres grávidas e mães amamentando correm risco de doença e subnutrição. As condições de vida são pouco higiênicas, com fornecimento de água, saneamento, esgotos e serviços de saúde inadequados.

Dos que vivem em absoluta pobreza, as mulheres sofrem mais. Um quarto das famílias pobres tem mulheres à cabeça, cujos rendimentos estão substancialmente abaixo do salário mínimo; e, nessas famílias, a fertilidade e a mortalidade maternal e infantil são mais elevadas. As crianças tendem a sofrer muito com a falta de proteção, com os acidentes, a violência, o abuso e a negligência. Os pais abandonam 13 crianças em cada 1.000 anualmente, principalmente por causa da pobreza ou da desintegração da família.

Níveis educacionais baixos e pobreza andam de braços dados. Em 1985, um terço dos considerados em situação de pobreza absoluta foi classificado como analfabeto, contra 12% de toda a população; e 44% das crianças dessas famílias não cursaram a escola primária, contra 20% da população.

É evidente que o desenvolvimento de todo o país ficará gravemente comprometido, se não se implementarem estratégias inovadoras e integradas para ir ao encontro das necessidades das famílias mais pobres e suas crianças.

*O Instituto Colombiano do Bem-Estar Familiar*

Há duas décadas, a assistência infantil tornou-se uma preocupação principal. É preciso, no entanto, tempo para desenvolver abordagens que enfrentem os problemas de forma socialmente significativa e contribuam, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento econômico do país.

Atualmente, o cuidado e o desenvolvimento da criança é da responsabilidade legal do Instituto Nacional do Bem-Estar Familiar (ICBF), estabelecido em 1968, em coordenação com a Repartição de Planejamento Nacional e com os Ministérios da Saúde e da Educação. Estes estão trabalhando gradualmente visando a uma política integrada de assistência da criança e da família. É um processo lento, com muitos anos passando inevitavelmente antes de as políticas serem implementadas.

O ICBF apóia programas para refeições nas escolas, cuidados diurnos (incluindo a alimentação), assistência legal, educação familiar e outras atividades comunitárias orientadas para crianças desde o nascimento até sete anos de idade. Atualmente está apoiando, diretamente ou em colaboração com outras agências governamentais ou privadas, mais de dois milhões de crianças e suas famílias. Outros programas do ICBF atendem os sem-teto e os órfãos, os deficientes físicos e mentais, os adolescentes e jovens com problemas com a justiça, e também prestam assistência jurídica às famílias e suas crianças.

Em 1974, o ICBF passou a ter acesso a recursos financeiros específicos, equivalentes a 2% da folha de pagamento de todas as instituições privadas e públicas, para garantir o cuidado das crianças até sete anos de idade. Como resultado, criaram-se os Centros de Atenção Integral ao Pré-Escolar (Caips) a fim de prestar cuidados diários baseados num centro bem equipado e com pessoal profissional preparado, incluindo sanitaristas, nutricionistas, assistentes sociais e educadores, para atender principalmente às necessidades dos filhos das mulheres trabalhadoras. Desde o início, os Caips



foram criticados por ser demasiado custosos, por prestar serviços antes a uma clientela de rendimentos médios do que de rendimentos baixos e por não fomentar a participação comunitária. Com 2% da folha de pagamento das empresas sendo gastos para apenas 3% da população e, além disso, sem atender as famílias mais carentes, tornou-se óbvio que essa estratégia não condizia com as condições que deveria enfrentar com sua criação.

Paralelamente ao crescimento e desenvolvimento dos Caips, várias ONGs e instituições privadas financiadas pela Fundação Bernard van Leer, pela Unicef e por outros grupos estavam desenvolvendo abordagens alternativas para os cuidados infantis baseadas na família e na comunidade — de baixo custo e culturalmente relevantes — e também programas de educação pelos pais, implementados pelas próprias mães ou pelos líderes comunitários. Essas abordagens tinham várias características importantes. Para prover os cuidados infantis e a educação baseada nas condições socioculturais das famílias e das comunidades, os programas foram idealizados, administrados e avaliados com a sua participação — uma estratégia que conduz à autoconfiança. A implementação envolveu o uso de recursos humanos, físicos e materiais existentes no meio. As principais estratégias de implementação foram construídas com base em variações das já usadas pelas diversas culturas e comunidades, mas reforçando as áreas necessitadas de melhoria, especialmente a capacitação da família e da comunidade para melhor resolver os problemas relacionados com o desenvolvimento saudável das suas crianças. Os resultados dessas inovações foram disseminados por uma grande variedade de meios, incluindo publicações com diferentes níveis de complexidade, endereçados para diferentes públicos nacionais e internacionais, seminários, demonstrações e programas de treinamento.

Decidiu-se desenvolver uma análise em profundidade sobre como estabelecer alternativas para os cuidados infantis, de custo efetivo, de alta cobertura e que fossem social, cultural e politicamente relevantes. Entre as considerações estavam: o alto custo das alternativas convencionais; a forma fragmentada de prestar esses serviços; a escassez de recursos humanos, técnicos e financeiros; a falta de adaptação às diferentes condições culturais e familiares, especialmente as de mulheres trabalhadoras; e aprendizagem das experiências anteriores. Em 1987, essa análise conduziu ao estabelecimento dos Lares de Bem-Estar Infantil. No ano seguinte, a contribuição das empresas colombianas para cuidados infantis foi aumentado por lei para 3%

com a intenção de usar os fundos adicionais exclusivamente para o desenvolvimento e para a administração dos Lares de Bem-Estar Infantil, a fim de dar atenção às crianças mais carentes no país, especialmente as da periferia das cidades.

*Os Lares de Bem-Estar Infantil (HBI)*

O programa dos Lares de Bem-Estar Infantil (em espanhol: Hogares de Bienestar Infantil — HBI) baseia-se no conceito de *economia social*. É um bom exemplo inovador desse novo conceito de educação básica para todos, destinado a atacar vários aspectos da pobreza simultaneamente. O programa, orientado especificamente para criar melhores ambientes para o desenvolvimento saudável das crianças, combina cuidados diários administrados pela comunidade com nutrição e serviços de saúde para crianças entre dois e seis anos de idade. Além disso, na preparação para a entrada na escola, os serviços de desenvolvimento infantil são fornecidos com a cooperação de muitas ONGs e organizações de voluntários privadas (em inglês, Private Voluntary Organisations — PVOs). Melhorias em habitações e atividades geradoras de rendimentos são elementos importantes desse programa. O objetivo é atender 1,5 milhões de crianças da periferia em 100 mil casas, até 1995.

Esse programa evoluiu como parte de um conjunto mais amplo de políticas sociais e nacionais destinadas a desenvolver uma economia social, que assumisse abertamente que o desenvolvimento econômico dependeria do desenvolvimento social (Acosta 1988; Presidência da República da Colômbia 1989). Esse modelo de economia social implica que os investimentos governamentais sejam orientados para os grupos menos privilegiados da sociedade a fim de melhorar a qualidade de sua vida e aumentar sua capacidade de demanda de bens e de serviços. Os HBIs foram fundados principalmente nos bairros da periferia, baseados no interesse e na necessidade da comunidade, mas com o apoio do pessoal do ICBF.

Os bairros escolhidos são identificados usando como critério a renda, a população, o padrão dos serviços locais e a disposição da comunidade de participar na implantação e na administração do programa. É dada prioridade aos bairros mais pobres. Grupos de pais interessados, instruídos pelo ICBF, escolhem uma *mãe comunitária* para cuidar de 15 crianças na sua



casa. As principais qualificações são disposição para trabalhar com a comunidade, abertura para aprender e disponibilidade de tempo e espaço para cuidar de crianças. Uma sessão inicial de treinamento sobre nutrição, higiene, proteção e cuidados infantis, dada pelo ICBF, ajuda os pais a identificar o candidato mais adequado para o trabalho.

O ICBF paga uma pequena gratificação mensal, equivalente a quase metade do salário mínimo oficial e concede empréstimos para que as mães comunitárias possam reformar as suas casas para corresponder aos padrões mínimos de prestação de cuidados infantis. As melhorias mais comuns são a ampliação do telhado, o nivelamento do chão e a instalação de banheiros. Os empréstimos são fornecidos pelo Instituto de Habitação Social, uma instituição financeira custeada pelo governo. O ICBF fornece equipamentos e materiais para cada lar, incluindo um fogão, equipamento de cozinha e filtros de água, além de financiar alimentos para cobrir mais da metade das necessidades nutricionais das crianças. O ICBF produz Bienestarina, um suplemento nutricional feito de farinha de cereais, farinha de soja e leite e apóia a compra de alimentos frescos locais.

Os HBIs são administrados pela comunidade. Os pais das crianças de dez a 15 centros formam uma associação, com dois ou três representantes de cada centro eleitos para uma assembléia local. A assembléia elege cinco representantes para formar o conselho de diretores. As associações de pais administram, por meio dos conselhos, os fundos do ICBF e as contribuições dos pais. Um grande número de instituições, incluindo ONGs, PVOs, universidades e escolas superiores cooperam na implementação do programa, fornecendo treinamento específico, assistência técnica e apoio para as mães e para a comunidade.

*Resultados*

Os HBIs têm sido uma das dimensões mais importantes do programa de economia social, que tem dois objetivos principais:

- alcançar uma relação orgânica entre desenvolvimento econômico e social por meio da mudança gradual da natureza da intervenção governamental nos programas sociais e mediante o fomento do uso

de processos políticos como descentralização municipal, democracia participativa, autonomia local, desenvolvimento e fortalecimento das instituições locais e garantia do exercício da liberdade individual;

- lutar contra a pobreza absoluta que: impede o exercício da liberdade política, gera violência social e limita a expansão econômica.

Até agora essas estratégias parecem estar produzindo resultados certos. No final de 1990, quase 50 mil HBIs, freqüentados por mais de 900 mil crianças, estavam funcionando em todo o país. O programa teve muito êxito e a procura é grande. Uma avaliação dos custos e do impacto verificou que o programa do HBI era viável, de baixo custo e de alta cobertura, alcançando o grupo-alvo das crianças urbanas mais pobres. A rotatividade das mães comunitárias é mínima.

O programa está beneficiando vários grupos. As crianças beneficiam-se de cuidados diurnos, alimentação e atividades educacionais. As mães comunitárias beneficiam-se das oportunidades educacionais e da capacitação recém-adquirida, de melhorias nas casas, maiores rendimentos e novos papéis na comunidade. As mães das crianças, muitas delas chefes de família, têm a oportunidade de obter emprego. Quase 50 mil empregos diretos foram criados nas comunidades. O potencial para oportunidades indiretas de trabalho é até maior, pois a prestação de serviços para o programa é feita pelos grupos comunitários locais, dando assim às mães das crianças que freqüentam os HBIs a possibilidade de procurar novos empregos.

A comunidade em geral está se beneficiando e gerando outros programas como resultado da sua participação e do apoio dado por outras instituições. Por exemplo, o programa de alimentação e o programa de melhoria das casas, o fornecimento de equipamentos e materiais, tudo isso gera formas de produção cooperativas e organizadas e, conseqüentemente, geram rendimentos. Estratégias inovadores para cooperação e complementaridade interinstitucionais evoluíram com o processo de implementação de programas e contribuem para o uso mais eficiente dos recursos existentes. Há um potencial de benefícios sociais e econômicos adicionais quando a comunidade alcançar um grau mais sofisticado de organização e compreensão.



Embora em algumas comunidades o programa tenha-se dirigido principalmente para áreas escolhidas, como um todo ele tem abarcado todas as dimensões e componentes do desenvolvimento integrado. O programa alcançou uma cooperação entre diferentes setores e instituições: o ICBF, os Ministérios da Educação, da Saúde e do Planejamento Nacional estão trabalhando conjuntamente e criando mecanismos inovadores para facilitar a articulação de serviços no plano regional e local. O Ministério da Saúde mantém serviços de assistência maternal, neonatal e infantil em cooperação com as ONGs e PVOs e complementa os programas de nutrição e de cuidados diários do ICBF. O programa *Supervivir* (Sobreviver) implementa as quatro estratégias básicas advogadas pela Unicef: vacinação, saneamento, coleta e tratamento de lixo e água pura. O Ministério da Saúde coordena programas de saneamento ambiental, tratamento de lixo e sistemas de esgotos, que beneficiam toda comunidade.

Com o programa de Educação Básica para Todos há colaboração no conselho para melhorar a componente educacional dos HBIs. As agências atendem indiretamente um milhão de crianças por meio do programa *Vigías de la Salud* (Vigias da Saúde), um sistema de capacitação de saúde familiar implementado com a ajuda de estudantes universitários. Muitas instituições dos setores social e produtivo estão somando forças para contribuir para o programa mediante aulas, promoção comunitária e organização e assistência técnica. Profissionais e agentes externos atuam como facilitadores e catalisadores no processo de mudança. O planejamento de atividades e a distribuição dos recursos são efetuados com a participação das pessoas.

Alguns resultados específicos foram:

- Os participantes no programa ganharam o orgulho, a auto-confiança e a capacidade para solucionar problemas relacionados com o desenvolvimento saudável das crianças da comunidade; como resultado disso, as pessoas estão se organizando para resolver outros problemas familiares ou comunitários.
- Os grupos aprenderam a usar os recursos materiais, humanos e institucionais do seu próprio meio para alcançar um efeito maior.
- As comunidades, com um conjunto de capacidades recém-adquiridas, estão expandindo o conceito do seu contexto e meio ambiente

e começaram a se relacionar de modo proveitoso com o contexto sociopolítico mais amplo em todos os níveis.

- A capacidade de interação, comunicação e administração melhorou no plano individual e coletivo e é usada para implantar organizações comunitárias e apoiar redes de cooperação, assim como para influenciar as decisões que afetem as suas vidas.
- As pessoas valorizam as oportunidades educacionais que o meio oferece para elas e para as suas crianças e mobilizam recursos para desenvolver novas oportunidades.
- As pessoas desenvolveram expectativas mais realistas em relação a suas crianças e desenvolveram algumas das capacidades exigidas para satisfazê-las.
- As pessoas tornaram-se mais auto-suficientes e estão correspondendo melhor às necessidades físicas e psicológicas de suas crianças.
- Um papel novo e mais significativo para as mulheres está emergindo nas comunidades marginais, incluindo liderança educacional e econômica.

Não é necessário dizer que nenhum desses processos foram realizados e seus resultados alcançados sem conflitos, confusão, confronto, disputas políticas e outros problemas. Foi um desafio constante para todos e continuará sendo assim.

*Qualidades e fraquezas*

Na Colômbia, as políticas e programas para cuidados e desenvolvimento infantis evoluíram lentamente segundo a estratégia que segue as diretrizes da Educação Básica para Todos. Programas pré-escolares convencionais, que alcançavam somente algumas crianças e não as mais carentes, estão se tornando agora em programas baseados na família e na comunidade, fomentando a participação e a autoconfiança, alcançando os mais necessitados. Mudou-se de programas dirigidos principalmente para os aspectos



sociais e psicológicos do desenvolvimento da criança para programas com uma abordagem multifacetada e integrada. O que tinha sido antes um programa único, implementado da mesma forma em todas as regiões, é agora um conjunto de diversas alternativas tentando responder às diferentes características socioculturais dos grupos e também às necessidades econômicas do país. Programas que estavam antes servindo apenas às crianças nas áreas urbanas estão agora alcançando muitas famílias na área urbana e rural. Os programas que antes eram da responsabilidade de uma única instituição estão agora baseados na coordenação interinstitucional e na complementariedade, envolvendo famílias, comunidades e diversas instituições que trabalham com crianças.

Houve uma mudança de um enfoque exclusivamente orientado para crianças para uma ênfase na melhoria das condições sob as quais elas crescem e se desenvolvem na família e na comunidade e no fortalecimento das instiuições que as servem. Além disso, se antes os programas eram implementados somente por profissionais em instalações físicas custosas, agora são realizados em cooperação com os agentes educacionais naturais — a família e a comunidade — e fazem uso efetivo dos recursos e das facilidades da comunidade. Isso levou a uma mudança dos programas de alto custo para programas de baixo custo e mais efetivos, servindo um número maior de pessoas. Finalmente, houve uma transição de programas centralizados para os descentralizados, administrados com a participação de grupos locais.

Embora tenham sido dados passos largos, na próxima fase muitas áreas requerem especial atenção. Há necessidade de desenvolver estratégias que garantam o cuidado integrado e o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até dois anos de idade. Uma vez que os cuidados institucionais para crianças nessa idade são tão caros quanto culturalmente irrelevantes, é desejável criar estratégias que apóiem redes de mães na comunidade, inclusive as destinadas à geração de rendimentos. Estas têm de ser de um tipo que permita às mães trabalharem perto de suas crianças, de forma que elas possam ter tempo e energia psicológica para responder a algumas das necessidades das crianças. Já que não é possível proporcionar tais atividades para todas as mães, a estratégia tem de ser a de proporcioná-las para as mais carentes.

Temos de analisar o que é preciso fazer para garantir que os pais e outros membros da família participem dos programas de educação para pais e família. Há grande evidência de que os programas que envolvem os pais na educação de suas crianças produzem os melhores resultados e têm os melhores efeitos a longo prazo. As estratégias têm de ser orientadas para aumentar a auto-confiança dos pais, de tal forma que eles, individual e coletivamente, possam ter capacidade para solucionar seus problemas e interagir positivamente com suas crianças.

Na medida em que se precisa de novos tipos de pessoal em todos os níveis, há necessidade de desenvolvimento de novas políticas integradas, coexistentes com as atuais, para a formação do pessoal. Esse processo deve acontecer em duas fases. A curto prazo, programas inovadores com estratégias abertas ou mais avançadas devem ser criadas para ser implementadas em cooperação com outras instituições. A longo prazo, há necessidade de mudanças substanciais, incluindo reformas curriculares na educação pré-escolar, assistência social, medicina, enfermagem e promoção social. Algumas novas carreiras precisam ser estabelecidas no campo da administração e avaliação de programas de desenvolvimento social.

Com tudo o que foi alcançado na primeira fase, há uma necessidade de consolidar as ações e reforçar os aspectos fracos, de melhorar a qualidade do programa em áreas específicas e de fortalecer a capacidade do ICBF e de outras instituições para administrar o programa e dar o tipo de apoio que as comunidades precisam. Esforços especiais têm de ser feitos para continuar desenvolvendo as alianças com as ONGs e PVOs, que demonstraram ser efetivas durante a última década.

*Um apelo para a ação*

Nossas sociedades estão em risco e entrarão no próximo século em condições ainda mais críticas a não ser que assumamos maior responsabilidade na criação de uma sociedade mais justa para todos. Os processos e as estratégias da educação comunitária têm um grande potencial para contribuir para a implementação dessas novas diretrizes e para enfrentar os desafios educacionais e de desenvolvimento, especialmente no Terceiro Mundo. Como educadores comunitários, é importante que aproveitemos este período da história para realizar ações individuais e coletivas para



influenciar e criar, no plano nacional e global, as condições para a provisão de Educação Básica para Todos. Os nossos esforços nos próximos anos devem ser orientados para:

- influenciar a formulação de políticas nacionais para abrir o acesso das populações mais marginalizadas dos nossos países aos serviços educacionais e sociais;
- passar de programas em pequena escala para programas em grande escala que possam ter impacto em maior número de pessoas, usando os conhecimentos e as experiências adquiridas nas últimas duas décadas;
- inovar as estratégias de capacitação do pessoal para papéis de liderança, incluindo o uso de tecnologias existentes para combinar a capacitação durante o trabalho com a aprendizagem a distância e programas convencionais com programas de educação informal;
- avaliar programas não apenas em função de seus resultados, mas especialmente em termos dos processos que se realizaram e que levaram a esses resultados;
- estabelecer parcerias para o financiamento e a implementação de programas com outras agências como o governo, ONGs e PVOs;
- estabelecer um plano coordenado de ação com objetivos realistas e um cronograma que tome em consideração a urgência do problema;
- usar os meios de comunicação de massa para incrementar a consciência sobre os problemas das populações em risco, o papel da educação comunitária na sua solução e o desenvolvimento do engajamento público;
- estabelecer um diálogo entre políticos, legisladores e educadores comunitários;
- desenvolver estratégias para ultrapassar o fosso entre a investigação e a prática e para identificar novas necessidades de investigação e novos projetos.

Propiciando um engajamento coletivo a longo prazo para a provisão de Educação Básica para Todos, os educadores comunitários podem dar uma grande contribuição para assegurar um futuro melhor para grupos específicos e para a sociedade em geral. Esse engajamento, porém, tem de ser acompanhado por uma busca contínua de um maior financiamento e de estratégias apropriadas para as condições sociais, culturais, políticas e econômicas sempre em mudança nos países.



# 6
# AFRO-BRASIL

## O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

*Miriam Expedita Caetano e Henrique Cunha*

Miriam Expedita Caetano é presidente da Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida (Abrevida), membro do conselho nacional do Movimento Negro Unificado (MNU) e supervisora pedagógica regional do município de São Paulo. É mestranda em Supervisão e Administração Escolar na Universidade Estadual de Campinas.

Henrique Cunha é vice-presidente da Abrevida, membro do Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada e professor da Universidade de São Paulo.

A realidade brasileira é marcada por grandes desigualdades socio-econômicas e políticas. Um dos pilares importantes da manutenção das desigualdades são os aparelhos racistas do Estado e da sociedade.

Oficialmente, o Brasil é descrito pelas autoridades governamentais como um país democrático de igualdades de oportunidades e não-racista.

A compreensão da disparidade entre a realidade e a retórica oficial explica a existência por todo o país de um conjunto de grupos, ações e entidades populares denominado movimento negro brasileiro. Esse movimento é permeado pela diversidade de grupos, dos componentes, das áreas

de trabalho, moradia, localização e regiões, e está longe de formar um único movimento nacional, mas com um trânsito de informação, trocas de idéias e cooperação muito ativa dentro da diversidade existente. Destaca-se nesse conjunto o Movimento Negro Unificado (MNU) como única entidade de perspectiva nacional, sem contar, no entanto, com a adesão da maioria dos grupos comunitários.

O Brasil é um país capitalista de industrialização moderna, com 140 milhões de habitantes vivendo numa área de 8 milhões de $km^2$, com uma população predominante urbana, distribuída em modernos centros urbanos e tendo mais de 50% das exportações baseadas em produtos industrializados como aviões, armamento pesado, computadores, eletrodomésticos, automóveis etc.

Convivendo com o moderno, 30 milhões de pessoas são analfabetas; 30 milhões, subnutridos e afetados por doenças diversas; 50 milhões são desempregados ou subempregados, 30 milhões necessitam de moradias; 50 milhões não possuem água encanada e esgoto. Apenas 30 milhões de pessoas concluíram o curso primário e 20 milhões, o colegial ou técnico, e somente 6 milhões chegam à universidade.

A comparação entre o moderno e o economicamente atrasado segue o perfil da distribuição racial. Quase 100% da população mais rica é branca, quase 100% da população mais pobre é negra ou mestiça com negro. O poder político, econômico e cultural está quase 100% concentrado na população branca. A realidade mostra um forte processo de exclusão da população negra dos benefícios de modernização do país e mostra uma forte integração na base da produção e da extração de valor, tanto industrial como agro-extrativo, pela realização do trabalho pesado, mal remunerado, mal qualificado e mal-aparelhado.

As estatísticas oficiais representam a população negra como uma minoria de apenas 30% de população, mas a realidade leva-nos a desacreditar esses números e a reivindicar a existência de pelo menos 60% de negros e mulatos no conjunto da população brasileira. A montagem ideológica do racismo traz complicadores intransponíveis para uma contagem honesta da população brasileira. Essa montagem ideológica incutiu na população a idéia de que ela é branca, ou pelo menos não-negra, e de que quem se diz negro está se auto-identificando como inferior. Sob pressão racista, sustentada por ampla propaganda, oficial ou não, a contagem do censo estatístico nacional pede às pessoas que declarem a cor. A ideologia racista tem sua influência não apenas no censo, mas sobretudo no processo de exclusão e alienação da população negra. É pela ambigüidade nacional sobre raça e classe social que podemos entender a manutenção do poder hegemônico branco, dos níveis de miséria e das dificuldades econômicas gerais do povo brasileiro e sobretudo da população negra.



O Brasil é uma democracia racial na sua utopia e em discursos oficiais, que não se comprova na realidade prática.

A educação ou o acesso à educação é um dos pré-requisitos para ingresso no Brasil moderno, industrial e de serviços múltiplos. No Brasil, apenas algo em torno de 1% conclui o terceiro grau, e da reduzida população universitária, somente 1% é negra. Esses números apenas exemplificam uma realidade em que o fator educação é manipulado no jogo racista brasileiro com nítidas desvantagens para os negros e mestiços. Em virtude da importância da educação como fator de possível diminuição das desigualdades raciais é que os movimentos negros têm realizado ações sobre a educação formal e informal, tanto no sentido de reconceituá-la como de transformá-la.

*Racismo e educação no Brasil*

Racismo é uma forma de poder do qual se beneficiam estratos diminutos de população. A manutenção e a operacionalização do racismo depende, no entanto, da colaboração ampla e constante de quase toda a população. A colaboração ampla é dada pela população pela manutenção de atitudes racistas e pela valorização excessiva das atitudes e do modo de vida do homem branco. Nesse sentido, o racismo associa-se e se assemelha ao sexismo no processo de dominação entre homens e mulheres. O modelo racista existente da supervalorização do homem branco tem também um caráter de classe, em que se confunde o protótipo ideal do homem branco com o protótipo do homem das classes médias e ricas.

O racismo no Brasil é uma poderosa instituição, poderosa sobretudo porque permeia todos as instâncias da vida nacional, atingindo um número elevado de pessoas. As dificuldades nacionais de democratização política e de acesso à cidadania tem íntimas e amplas relações com o processo racista. O resultado surpreendente dessa armadilha é o de que apesar das evidências,

a grande maioria de população, instruída ou não, tem dificuldade de identificar o racismo. Este, quando identificado, é visto como atos individuais e não como um ato sistemático e coletivo do poder no Brasil. Grande parte da população negra, quando consultada sobre o racismo, não consegue especificar sua ação e mesmo tem vergonha de dizer ter sido ou se sentir vítima do racismo Paradoxalmente, pode-se afirmar que o Brasil é dos poucos lugares no mundo onde o racismo deu certo. O racismo brasileiro logrou não somente a dominação de uma maioria por uma minoria, assim como a colaboração da maioria na sua manutenção, e tudo isso com um nível muito pequeno de contestação aberta. O outro sucesso do aparelho racista brasileiro é ter encontrado uma forte colaboração nos processos educativos para sua transmissão. Racismo aprende-se na escola e em casa, estando a educação formal e a informal associadas à sua manutenção. A educação apresentada nas escolas brasileiras ensina o racismo, primeiro pela marcante valorização do homem branco e das manifestações civilizatórias de origem européia, sem fazer menção a outras contribuições. Por outro, a escola raramente faz referências à população negra ou de descendência africana e, quando o faz, traz elementos muito simplistas e superficiais da nossa participação na história e na vida nacional. Há vezes em que a escola faz menções preconceituosas e deformadas. Essa base educacional deformada apresentada na escola repete-se em outros meios de informação, formação e comunicação nacional.

Também em outros aspectos a escola dá sua contribuição racista. Entre esses aspectos destaca-se o da exclusão dos afro-brasileiros do acesso amplo à educação e, por conseguinte, à modernidade brasileira. A exclusão ocorre, em primeiro lugar, pela não-existência de escola em número suficiente para atender a todos os brasileiros. Depois, pelo fato de a escola estar desprovida de recursos e de conhecimento de causa para a manutenção de todos os que ingressaram dentro dela. O tempo de manutenção média dos alunos na escola é insuficiente para aquisição de um mínimo de treinamento e capacitação para compreensão e participação na vida moderna. A evasão escolar é um fenômeno demasiadamente grande, que afeta particularmente a nós, afro-brasileiros. Contamos como principais causas da evasão escolar a pobreza, o racismo e a inadequação das escolas. São muitos os casos de afro-brasileiros que, mesmo economicamente aptos para educação, tiveram a sua participação na escola barrada, dificultada ou desestimulada por atitudes racistas de educadores e/ou de outros alunos.



O racismo na escola está presente nas atitudes dos educadores, no relacionamento entre alunos, no material didático utilizado e nas concepções de mundo transmitidos pela escola.

O ensino universitário possui os mesmos elementos racistas da escola básica, e a produção de conhecimento sobre a realidade brasileira vem afetada com a mesma carga eurocentrista e alto grau de miopia em relação à realidade dos afro-brasileiros e sobretudo ao reconhecimento das questões suscitadas por nós, de origem africana.

A educação no Brasil, que deveria ser uma ponte para a modernidade, é para grande maioria da população uma barreira. A modernidade como é entendida por nós, uma interpretação ampla da associação das diversas culturas e fontes étnicas de conhecimento, é estranha ao pensamento educacional brasileiro. A prática traduz-se pela associação perversa de algumas concepções tecnológicas com partes convenientes do conhecimento europeu.

Em virtude da importância que a educação representa, não somente no combate ao racismo como também nas possibilidades de transformações das condições de vida da população e de ruptura com as formas tradicionais de dominação e condução da sociedade, é que o movimento negro tem elaborado diversas ações e tentativas de ações no plano de discussão da educação, da sua transformação e realização.

*Movimento negro e educação comunitária*

A definição de educação comunitária e de comunidade negra é muito diversa e pouco precisa entre os movimentos negros, não sendo entretanto importante discuti-la aqui. O importante é que muitos dos grupos referem a sua ação a uma comunidade negra, cujos contornos são muito diversos e amplos, abrangendo diversas classes sociais, diversos espaços geográficos. A idéia de comunidade negra, embora não precisa, envolve atores comunicando-se com diversos setores da sociedade e em nenhum sentido reivindicando a idéia de comunidade negra como oposição à comunidade branca ou a outras comunidades. A comunidade negra tem sempre incorporado o sentido de descendentes africanos e daqueles que professam a cultura dessa origem.

As ações educativas realizadas nas comunidades negras fazem parte da própria história dos movimentos negros e vêm desde o período de

escravidão até hoje. São exemplos do passado as escolas realizadas nas Irmandades Religiosas dos Homens Pretos em diversas partes do país ou nas associações recreativas no interior do estado de São Paulo, como os clubes Flor de Maio e Estrela do Oriente.

Muitas das experiências educacionais realizadas não receberam o nome de movimento negro ou afro-brasileiro por causa das dificuldades de aceitação ou reconhecimento, sendo entretanto atividades realizadas em grupos com maioria negra. Um dos exemplos de trabalho de educação comunitária sem o nome de movimento negro são os trabalhos de favela ou de escolas de samba, realizados na cidade do Rio de Janeiro. Em todos os trabalhos, existem pessoas conscientes dos aspectos ligados ao racismo ou da presença afro-brasileira e dão destaque a esses aspectos nos trabalhos realizados.

Dentro do movimento negro atual ou existente a partir dos anos de 1970 (ano em que houve uma retomada e reorientação dos movimentos negros), as tentativas educacionais foram e são numerosas. Essas tentativas espalham-se por todo o país, atingindo localidades pequenas como Santa Cruz, no interior do Rio Grande do Sul, e bairros dos grandes centros como Belém, no Pará, Salvador, na Bahia, ou São Paulo etc.

Todos os projetos têm dois eixos comuns de orientação. O primeiro é calcado na origem africana e na identidade étnica de uma parcela significativa da população. O segundo aspecto comum é o combate ao racismo e à sua transmissão pelo sistema educacional.

Muitos dos diversos trabalhos têm vida curta ou sua continuidade comprometida e formam uma grande série de sucessos e insucessos, mas têm como mérito estar promovendo pequenos avanços no campo da educação e das relações raciais. Esses trabalhos têm forçado as prefeituras e os governos estaduais a implementar ações específicas, como nos casos dos trabalhos dos projetos Zumbi, no Rio de Janeiro, ou Ensino da Cultura Afro-brasileira, na Bahia, ou mesmo de propagação de boletim para rede pública sobre como discutir o racismo nas escolas, no estado de São Paulo.

A prática dos trabalhos tem muitas vezes como ponto de partida os elementos marcantes da cultura africana, como a música e a dança. Por meio desses elementos desenvolvem-se formas de ensino e de discussão, que vão do cotidiano às estruturas matemáticas. As oficinas de dança, como o trabalho do Núcleo Cultural Niger Okon em Itapuã, Salvador, Bahia, têm



servido para mudança na interpretação do currículo escolar. Essas experiências, mesmo que provisórias, têm demonstrado que o sentido de currículo para nós, afro-brasileiros, é muito diverso do sentido entendido pelo ensino oficial e mesmo por outros grupos de educação comunitária não-governamentais.

A idéia de liberdade e expressão do ser na cultura afro-brasileira tem relação íntima com a liberdade do movimento do corpo. Assim, uma educação comunitária libertária deve conter como base esses elementos, que, por essa razão, têm sido ponto enfático dos diversos trabalhos. Esse ponto, apesar de estrutural, é de difícil compreensão pelos educadores de formação eurocentrista e torna-se um ponto constante de divergência entre os movimentos negros e as propostas de estudos de novos currículos escolares.

Muitos dos trabalhos situados nos centros urbanos têm se voltado para as crianças e desenvolvem a questão da formação da identidade negra. As pressões raciais levam a criança negra a não ter uma imagem positiva de si própria e sim do outro. Esses trabalhos tentam a reconstrução dessa imagem por meio de trabalhos artesanais, como bonecas negras, pinturas de personagens negros da história ou realização de danças e teatros negros.

A recuperação da história da África e a história do negro no Brasil tem sido motivo de muitos cursos, seminários e grupos de trabalhos realizados pelo movimento negro. Esses trabalhos tem sido realizados nos sindicatos, nas igrejas, nas escolas, nas universidades e nos grupos dos movimentos populares diversos. Poucos dos trabalhos têm uma repetição periódica mensal, semestral ou anual, por causa das dificuldades, principalmente de ordem financeira. Muitas estão associados às datas de 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) ou de 13 de Maio (Dia Nacional da Abolição da Escravatura no Brasil). São ocupados os espaços possíveis, nos momentos possíveis, sempre enfrentando as diversas resistências ao reconhecimento do racismo e da existência de uma identidade afro-brasileira. As dificuldades provêm geralmente da falta de meios materiais e de disponibilidade de recursos humanos, e não do racismo e do estado das relações raciais no Brasil.

Embora precárias e sem uma coordenação estadual ou nacional efetiva, as ações educacionais dos movimentos negros têm suscitado questionamentos em outros movimentos populares. Têm também servido de fórum de aprofundamento para um entendimento maior por parte da comunidade negra das nossas questões específicas.

# PARTE II
# MUDANDO AS ESTRUTURAS ECONÔMICAS

# 7
# TAILÂNDIA

## AGROINDÚSTRIAS E AUTONOMIA

*Apichai Puntasen*

Apichai Puntasen é professor associado da Faculdade de Economia da Universidade Thammasat em Bangcoc e membro do conselho executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Área das Montanhas. Escreveu extensivamente sobre as tribos das montanhas do seu país e sustenta que a integração na nação tem de ser alcançada pela educação e não pela repressão das culturas autóctones.

As aldeias rurais na Tailândia estão sofrendo uma transição mais rápida do que em qualquer outra época da história do país, uma transição que está ameaçando a sobrevivência das comunidades aldeãs pela debilitação da unidade familiar extensa e até mesmo nuclear, assim como da vida comunal aldeã. Essa mudança pode ser caracterizada como uma rápida penetração de conceitos capitalistas nas aldeias rurais. Embora os fatores socioculturais e políticos tenham jogado um papel crucial na história recente da sociedade tailandesa, este capítulo limita-se a apreciar as estratégias de desenvolvimento econômico, particularmente sobre o impacto da agroindústria na comunidade aldeã e sobre as perspectivas futuras.

Nos últimos anos, trabalhadores de organizações não-governamentais (ONGs) no campo identificaram a existência de um conceito emergente de "sabedoria local". O conceito ganhou ampla aprovação entre os eruditos na Tailândia como uma alternativa de desenvolvimento autêntica para as aldeias rurais. Em termos econômicos, essa sabedoria local pode ser considerada como uma estratégia de autonomia para a agricultura. Em termos culturais, ela pode ser vista como uma resistência à cultura dominante, que está associada com a revolução industrial (Polanyi *et al.* 1957). Essa cultura está associada com a expansão do capitalismo, com o consumismo e a urbanização e com diversos graus de dominação política por vários tipos de regimes autoritários. Na frente cultural, a sabedoria local pode ser interpretada como um desafio contra a dominação política, sob a forma do anarquismo, considerado por Chamarik (1989) como a forma máxima de democracia.

A questão principal é essa: como pode a autonomia ser restabelecida e sustentada nas aldeias tailandesas, enquanto o capitalismo, à guisa de agroindústria, está penetrando rápida e agressivamente? Na medida em que as aldeias tailandesas já passaram por transformações de diferentes tipos, é claro que qualquer nova forma de autonomia tem de ser radicalmente diferente das experimentadas no passado. Além disso, é crucial para esse processo de luta prolongada a necessidade de investimentos intelectuais para reforçar a sabedoria local.

*Desenvolvimento histórico*

O moderno Estado tailandês emergiu do feudalismo centralizado, em que uma monarquia absolutista tinha controle total das duas forças produtivas cruciais: terra e mão-de-obra (Smuthvanich 1976). Além disso, a burguesia na Tailândia era composta por imigrantes chineses e seus descendentes. Os chineses estavam interessados no comércio e no empréstimo de dinheiro e eram em geral subservientes aos aristocratas, não representando nenhum desafio para eles. Suas atividades enquadram-se no modelo do capitalismo periférico parasita que tinha penetrado a Tailândia, como foi descrito por Nartsupha (1986). O mesmo autor indicou, num trabalho anterior com Prasatset (1979), que o desenvolvimento lento do capitalismo na economia tailandesa devia-se em parte ao fato de que o excedente econômico explorado pela classe feudal não era usado para fins produtivos: o controle total



pelo feudalismo centralizado das forças produtivas cruciais impediu a formação de capital independente. A classe capitalista era um protegido que não tinha nenhuma vontade de desafiar o poder feudal centralizado ou de desenvolver o seu capital independentemente. Esse sistema de feudalismo centralizado reforçou uma forma específica de organização social do tipo patrono-cliente, que continuaria a florescer na sociedade tailandesa mesmo depois da abolição da monarquia absolutista, em 1932.

Esse forte padrão de organização social reforçou por sua vez o poder centralizado daquelas elites que emergiram depois da monarquia absolutista. O controle de cima tinha de criar um terreno efetivo de reprodução para alimentar o capital estrangeiro e o industrialismo no final dos anos 50. As experiências dos países ocidentais depois da revolução industrial e, mais recentemente, dos países recém-industrializados indicam claramente que algumas formas de dominação autoritária são uma condição prévia na maior parte dos casos de um desenvolvimento industrial bem-sucedido.

Mas, a história das aldeias tailandesas, antes do final dos anos 50, é bastante diferente. Usando o modelo teórico do modo de produção asiático, Nartsupha (1986) argumentou que o ritmo lento de mudança nas aldeias asiáticas foi causado pelo seu carácter de auto-suficiência e auto-sustentação, o que permitiu que elas resistissem à penetração de forças externas. Os fatores que uniram os aldeões foram:

- a coexistência da agricultura com os ofícios locais necessários para a vida auto-sustentada na aldeia;
- direitos de propriedade comuns para as terras comunais da aldeia;
- parentesco, cultura e tradição, anulando o individualismo na comunidade.

A comunidade rural pré-capitalista na Tailândia era auto-suficiente mais na esfera da aldeia do que na esfera doméstica porque a ajuda mútua entre os lares no trabalho e no uso de instrumentos agrícolas era essencial para o processo de produção. Não houve muita intervenção estatal nas aldeias, porque nelas não havia uma classe proprietária de terra ou classe feudal, nem tampouco uma classe burguesa autóctone para condicionar o

Estado a se interessar pela administração da produção local. O impacto do comércio externo sobre a economia aldeã era mínimo, porque as suas principais exportações eram produtos florestais e não bens básicos produzidos nas aldeias. Além disso, o comércio era um monopólio do Estado. Mesmo quando do início do primeiro plano de desenvolvimento econômico sexenal, em 1961, a maior parte das áreas rurais tinha uma economia de subsistência, de acordo com o relatório do Banco Mundial de 1978 sobre a Tailândia.

Uma explicação importante dessa situação é a abundância de terras. A Tailândia tem uma área de mais de 128 milhões de acres. O tamanho médio de uma fazenda, para a agricultura de subsistência de uma família de seis pessoas, é seis acres. Conseqüentemente, uma população de 30 milhões precisa de menos de um quarto da área total de terras do país para o cultivo de subsistência. Assim, sempre que houvesse qualquer pressão demográfica numa aldeia, algumas famílias mudavam-se e iam colonizar terras virgens, formando uma nova aldeia.

Esse padrão das comunidades aldeãs sofreu uma primeira fase de mudanças rápidas quando a Tailândia foi integrada na estratégia global da Guerra Fria contra o comunismo, no início da década de 1950. A intervenção dos Estados Unidos, militar e econômica — esta última por meio de instrumentos financeiros e de planejamento do Banco Mundial — estimulou a rápida modernização das principais cidades, especialmente Bangcoc. A segunda fase de mudanças ainda mais rápidas na vida aldeã coincidiu com a recuperação da economia mundial, depois da segunda guerra dos preços de petróleo, em 1979-1980. Essa recuperação começou a ter um impacto na Tailândia em meados de 1985, e o efeito total foi sentido no ano seguinte. Ele aconteceu com uma forte explosão na exportação de matérias-primas para manufatura, principalmente produtos agroindustriais, e com o crescimento considerável do turismo. Isso levou a um desejo eufórico de se tornar mais um candidato para a fileira dos países recém-industrializados.

O investimento estrangeiro aumentou numa proporção muito maior do que antes. A silvicultura e outros recursos naturais tornaram-se depauperados numa proporção alarmante e a vida harmoniosa das comunidades aldeãs foi arrasada.



*A industrialização moderna e a ascensão da agroindústria*

Convém, agora, especificar o que se quer dizer com o termo agroindústria. Refere-se à agricultura não-tradicional: áreas da indústria em que os investimentos importantes são produtos agrícolas e indústrias artesanais rurais destinadas aos mercados externos. Mais especificamente, a agricultura não-tradicional significa uma agricultura que é relativamente tecnológica e/ou de capital intensivo, assim como de uso intensivo da terra, normalmente sob a forma da monocultura. Exemplos de tais agroindústrias são colheitas como tabaco, açúcar, abacaxi, cereais, mandioca e *kenaf*, granjas de avicultura e laticínios, aquacultura e silvicultura. A conseqüência econômica da agroindústria é que os agricultores tornaram-se dependentes dessas indústrias que usam seus produtos como matérias-primas. Por causa da natureza tecnológica e de capital intensivo da agricultura, esses agricultores dependem agora do fornecimento de capital, de vários insumos técnicos e de mercados para os seus produtos. Na maioria dos casos, eles se tornam subempreiteiros para a indústria, que controla o negócio e o processo de produção. O sistema da subempreitada é uma forma moderna de controle do trabalho. Se a opinião de Nartsupha sobre a vida aldeã antes dos anos 60 for exata, essa forma moderna de controle do trabalho é realmente pior do que a vivida sob o sistema feudal centralizado.

A primeira fase: De 1961 a 1985

A estratégia principal dos primeiros três Planos para o Desenvolvimento Nacional Econômico e Social (em inglês: National Economic and Social Development — Nesd), de 1961 a 1976, recomendados pelo Banco Mundial com a total cooperação do governo tailandês, por intermédio do gabinete do Nesd, era a industrialização pela substituição das importações. Os objetivos planejados foram bem alcançados. A porcentagem no PNB do setor industrial aumentou de 23,5% para 34,6% no quarto de século desta primeira fase, com a porcentagem crescendo de 11,7% para 20,7% somente no setor de transformação, no mesmo período. Como era de se esperar, as indústrias de substituição de importações não criaram empregos numa proporção correspondente, porque a tecnologia importada era de capital intensivo. Como resultado, a porcentagem de emprego no setor da indústria de transformação aumentou de meros 3,4% em 1960, para não mais do que 7,9%, 20 anos depois.

A expansão da indústria na Tailândia foi alcançada à custa do subdesenvolvimento e da estagnação do setor rural. Ao lado da política governamental deliberada de depreciar os preços agrícolas, houve outras políticas que funcionaram vantajosamente para os capitalistas industriais à custa dos agricultores tailandeses. A taxa de câmbio entre o dólar americano e o baht tailandês foi fixada num nível demasiado baixo por muito tempo, havia isenção de impostos para indústrias que receberam privilégios promocionais e havia um monopólio do comércio de insumos agrícolas, especialmente de fertilizantes. A fixação da taxa de câmbio beneficiou as indústrias de substituição de importações, enquanto obrigava os agricultores a sofrer com os baixos preços dos seus produtos. Durante esse primeiro período, até 1976, as exportações da Tailândia eram principalmente produtos agrícolas e as importações, matérias-primas e capital para as indústrias de substituição de importações. Essa política de favorecer os industriais tinha um forte preconceito urbano. Por exemplo, um monopólio do comércio de insumos agrícolas aumentou os custos de produção dos agricultores. É importante observar que essas políticas foram implementadas durante os regimes ditatoriais, de 1957 a 1973.

Essas políticas repressivas dirigidas contra os camponeses deram origem a revoltas esporádicas lideradas pelo Partido Comunista da Tailândia. Com a ajuda dos EUA, o governo neutralizou tais atividades com o que chamou de "programa de desenvolvimento rural", que era de fato uma política de contra-insurreição baseada na guerra psicológica. Isso incluiu a construção de uma rede de estradas estratégicas por todo o país, especialmente no Nordeste e em menor grau no Norte e no Sul. Muitas das estradas foram traçadas pelas aldeias para ligá-las com o mundo exterior por motivos de "desenvolvimento".

Políticas como essa facilitaram a fornecimento ilimitado de mão-de-obra barata, pois as comunidades aldeãs estavam sofrendo de endividamento crônico e estagnação. Mas, as indústrias de substituição de importações foram incapazes de absorver um número significativo de desempregados, na medida em que dependia mais da tecnologia do que da mão-de-obra. Se por um lado é verdade que essas novas estradas, cortando florestas, de fato abriram o caminho para novas terras, por outro lado foi necessário que os camponeses migrassem para aproveitá-las. Infelizmente, a maioria das grandes parcelas de terra ao longo das novas estradas eram propriedade das elites de Bangcoc ou de seus clientes locais. Conseqüentemente, a colonização de camponeses sem-terra teve de ser feita nas áreas florestais.



Nesse contexto, as grandes propriedades de terra ao longo da rede de novas estradas deram lugar à nova agroindústria. Seu surgimento com o apoio técnico das agências do governo central, particularmente do Departamento de Promoção Agrícola e Extensão, influenciou os camponeses a substituir sua produção auto-suficiente para uma produção paga em dinheiro, geralmente monocultura. É preciso salientar que a agricultura auto-suficiente precisa da disponibilidade de produtos florestais para o abastecimento de madeira para abrigos e combustível, ervas medicinais e alguns alimentos naturais. Sem florestas, essas necessidades só podem ser satisfeitas pelo mercado, e a única forma de ter acesso aos mercados é com dinheiro. O rápido desaparecimento de terras florestais contribuiu, portanto, para a mudança de uma agricultura auto-suficiente para a produção visando à venda e à monocultura.

Depois do terceiro plano Nesd e da longa estagnação dos salários como resultado da política deliberada do então governo para empobrecer os camponeses, as indústrias de mão-de-obra intensiva, orientadas para a exportação, começaram a ter vantagem sobre alguns produtos dos países asiáticos recém-industrializados. Conseqüentemente, no quarto plano, houve uma ênfase mais forte numa política orientada para a exportação. O desenvolvimento atual dessas indústrias, porém, só começou no início dos anos 80, quase no fim do período desse plano: uma época não muito boa para começar, por causa da recessão nos preços do petróleo no período. Mas, o surgimento da agroindústria nos meados dos anos 70, a transferência de processos tecnológicos das indústrias de substituição de importações, o grande número de mão-de-obra altamente qualificada e barata como resultado da rápida expansão da educação primária e da obtenção de experiência de trabalho e, finalmente, o fornecimento de matérias-primas vindas da monocultura, cada vez mais praticada entre os camponeses, foram os ingredientes básicos para a expansão das indústrias de exportação na época da revitalização do capitalismo mundial, após 1983.

## A segunda fase: Pós-1986

A recuperação da economia global desencadeou a rápida expansão das exportações não-agrícolas da Tailândia assim como das exportações agroindustriais, incluindo alimentos processados. Mas, a economia na sua totalidade não funcionou bem em virtude da baixa dos preços mundiais de

produtos agrícolas. Em 1986, com alguma melhoria nos preços mundiais, a taxa de crescimento da economia tailandesa começou a acelerar. Com a rápida expansão do turismo, promovido pelo governo com o *Ano de Visita à Tailândia* em 1987, a taxa de crescimento global anual aumentou para 8,4% e, no ano seguinte, para 11,1%. Apesar da crescente diversificação das exportações, os produtos relacionados com a agricultura e a agroindústria ainda totalizavam quase um terço do total das exportações, em 1988.

Além do crescimento do turismo desde 1985, um fator que deu maior contribuição para a expansão econômica na Tailândia nessa segunda fase foi o aumento massivo dos investimentos estrangeiros. Os registros do Conselho de Investimentos revelam que as maiores fontes de investimentos em 1988 vieram do Japão (48%), Taiwan (11%), os EUA (10%), Hong Kong (4%), o Reino Unido (4%) e Singapura (3%). Há várias razões para essa alta taxa de investimentos:

- o longo período de estabilidade política desde 1980;
- a crescente tendência para a liberalização da economia;
- uma infra-estrutura básica adequada para a economia;
- um fornecimento adequado de recursos naturais;
- mão-de-obra barata e de boa qualidade;
- um bom potencial para expansão no mercado estrangeiro, pois alguns dos Privilégios Especiais Gerais oferecidos pelos países desenvolvidos ainda são aplicáveis para a Tailândia.

É também importante o baixo custo de terrenos industriais em comparação com o Japão, Taiwan, Hong Kong e Cingapura, em parte por causa da escassez como também da valorização monetária nesses países.

O rápido crescimento dos investimentos estrangeiros teve uma séria repercussão na vida das aldeias: um aumento rápido nos preços das terras. Muitas áreas bem irrigadas na Tailândia, excelentes para fins agrícolas, receberam autorização para ser usadas industrialmente. A agricultura tem de usar terras menos férteis. Do mesmo modo, a ocupação das reservas florestais está aumentando numa proporção alarmante, com resultados negativos para as reservas de água. Camponeses pobres estão sendo afastados de suas



terras, porque os custos das terras para a agricultura são demasiado altos. Ao mesmo tempo, 30% das terras que poderiam ser cultivadas não são usadas, porque estão nas mãos de especuladores. Já houve conflitos esporádicos entre camponeses e os que recebem concessões para a silvicultura. O fato de até agora não terem havido conflitos mais graves deve-se provavelmente à alta taxa de emprego que acompanhou a atual rapidez do crescimento econômico. Quando esse crescimento diminuir, uma grande crise pode estar se anunciando. A vida tradicional aldeã está sendo ameaçada por esses acontecimentos.

### *A pobreza nas aldeias*

Há provas concretas de que, durante o período de crescimento lento de 1981-1985, a incidência da pobreza nas aldeias tailandesas estava realmente aumentando. O Instituto de Pesquisa do Desenvolvimento da Tailândia revelou que nesse período a porcentagem da população abaixo do nível da pobreza nas aldeias tailandesas aumentou em todas as regiões. O grau de pobreza e a taxa de crescimento foram mais altos na região Nordeste, onde aumentaram de 36% para mais de 48% e, no Sul, onde eles aumentaram de 22% para 31%.

O tamanho médio das propriedades de terra está aumentando: num período de 20 anos, de 1963-1983, a porcentagem de fazendas de quatro acres ou menos diminuiu de mais de 33% para menos de 7%, enquanto as de mais de 16 acres duplicaram pouco mais de 20%. A monocultura e a agroindústria são as razões para essa mudança. Aqueles que podem manter-se a par da nova tecnologia normalmente têm sucesso e podem aumentar suas posses. Os que não têm sucesso precisam vender suas terras e migrar para as cidades para encontrar trabalho ou tornar-se parte do proletariado rural. Esse último grupo, por definição aqueles que possuem até um acre de terra, tem aumentado significativamente. As estatísticas mais recentes do Conselho para o Desenvolvimento Nacional Econômico e Social mostram que em 1987 um quarto da população rural fazia parte dessa categoria. Além disso, o aumento do tamanho das propriedades de terra foi um fator do rápido declínio das florestas. Em 1961, as florestas cobriam 57% da área de terras do país; em 1989, não eram mais de 19%.

Os problemas da falta de terras e a ocupação da floresta virgem são, pelo menos em parte, causados pelo aumento do endividamento entre os aldeões, como conseqüência da penetração do capitalismo em suas aldeias. As comunidades aldeãs, quando enfrentam o desenvolvimento vindo de fora, são dissociadas da sua sabedoria ancestral. Elas aprendem sobre a monocultura dos meios de comunicação, dos acadêmicos urbanos, dos funcionários governamentais, dos comerciantes de fertilizantes e inseticidas, dos intermediários locais e dos líderes da aldeia. Essa corrente de informação tem um objetivo: não o bem-estar da aldeia, mas o aumento da produtividade para corresponder à demanda do mercado.

A tecnologia de monocultura não representa em si um problema para o agricultor tailandês. Depois de escolher o cereal a ser produzido, ele só precisa dominar o cultivo desse único cereal. Quando, porém, a produção se torna mais parecida com um processo industrial, ele precisa do apoio da pesquisa e do desenvolvimento num nível que ultrapassa a capacidade do agricultor individual. Conseqüentemente, os agricultores tailandeses tornam-se menos dependentes de sua própria sabedoria acumulada e mais dependentes de conhecimentos tecnológicos de fora, sobre os quais eles não têm nenhum controle.

Os agricultores que adotam a monocultura correm riscos novos ou maiores: dependência dos caprichos do tempo, pragas, falta de conhecimentos sobre a qualidade específica do cereal, sobre tipos e quantidades apropriadas de fertilizantes, necessidades de água e, sobretudo, flutuações de preços. Os riscos envolvidos levam muitos agricultores ao endividamento. Freqüentemente, eles continuam possuindo as suas terras, pelo menos nominalmente, quando elas não têm valor suficiente para ser tomadas pelos credores; mas o seu trabalho deixa de ser para o próprio benefício.

*A solução: uma estratégia de autonomia*

Agora que o capitalismo penetrou até quase todas as aldeias na Tailândia, pouco resta do modo de produção asiático da aldeia pré-capitalista. A produção auto-suficiente e auto-sustentável no âmbito da aldeia deixou de existir. O individualismo na aldeia tailandesa é muito mais forte do que havia sido antes. Conseqüentemente, a autonomia tem de ser agora considerada antes no âmbito do aldeão individual do que no da aldeia na sua totalidade.



Ao contrário da auto-suficiência, a autonomia não implica que os aldeões tenham de produzir tudo o que consomem, embora essa idéia não esteja totalmente descartada. O que realmente significa é que é possível ser um produtor de cereais ou um agricultor de monocultura e continuar sendo autônomo, desde que o próprio agricultor tenha o controle total da tecnologia necessária. A chave para a autonomia é a capacidade do aldeão para decidir sobre o seu futuro e o controlar. Para poder fazer isso, eles têm de controlar os fatores que afetem o seu sustento: alimentação, vestuário, habitação, medicina. Eles têm de ser economicamente solventes e ter o controle total das principais forças de produção, em particular da terra, do seu próprio trabalho e do trabalho dos membros da sua família. Mais importante ainda, eles têm de redescobrir a sua sabedoria tradicional ou pelo menos ter capacidade para entender os efeitos negativos da penetração do capitalismo em suas aldeias.

O conceito da agricultura autônoma nasceu no Nordeste, a área rural do país mais acometida pela pobreza. Houve muitos que se lembraram da vida na aldeia quando a floresta ainda existia e os valores tradicionais prevaleciam. O que levou, começaram a indagar, à destruição de ambos? Eles identificaram a introdução da monocultura e da agroindústria como a causa básica, mas foram suficientemente sensíveis para compreender que não havia nenhuma forma de reverter a história. O que podiam fazer era aprender a confiar neles mesmos e não em outros para a solução dos seus problemas. Seu primeiro passo foi parar de acreditar na divisão do trabalho e nas forças do mercado. Começaram a produzir para o seu próprio consumo, contando tanto quanto possível com os seus próprios esforços, mais do que com fatores externos. Isso significa que eles usaram somente a sua força de trabalho e a da família e não contrataram trabalhadores de fora ou alugaram máquinas. Evitaram ou fizeram uso mínimo de fertilizantes e inseticidas. Suas novas práticas e conceitos criaram o que agora se chama agricultura integrada.

É central para esse conceito que se compre o mínimo possível de fora. Isso significa iniciar vários processos de produção ao mesmo tempo, usando as sobras de um processo para beneficiar um outro processo e com a finalidade de produzir não para o mercado, mas para o consumo da própria família. Um exemplo de agricultura integrada é a criação de peixes e patos nos arrozais. Os excrementos dos patos nutrem os peixes; os patos talvez

comam alguns peixes pequenos, mas também comem os caranguejos que destroem os caules do arroz; os peixes comem insetos que atacam as plantas do arroz; os excrementos dos peixes fertilizam o arroz. Os agricultores também podem plantar árvores frutíferas, hortaliças, cogumelos e árvores florestais para madeira. É essencial que a agricultura autônoma seja compreendida no nível individual para que cada agricultor se conscientize, mudando o padrão de produção de acordo com a sua própria sabedoria. Em alguns casos, a agricultura integrada pode até produzir um excedente significativo para venda no mercado. Significativamente, a agricultura de autonomia está em conformidade com a cultura budista da sociedade tailandesa.

### *A via de* Vibul *para a autonomia*

Vibul Khemchalerm é um agricultor da província de Chachemgsao, na parte oriental da planície central, e é exemplo da agricultura integrada. Como muitos outros agricultores tailandeses, ele foi à bancarrota antes de recorrer à agricultura de autonomia, que chama de silvi-agricultura. Sua filosofia está profundamente enraizada no budismo e ele trabalha de acordo com o que pode ser chamado de um conceito budista de economia. Do seu ponto de vista, o agricultor autônomo deve abster-se da cobiça e do desejo de ser rico. Ele tem de estar satisfeito com as necessidades básicas, tentando alcançar nos valores espirituais uma riqueza mais significativa para a vida do que a riqueza material.

Seu conceito de silvi-agricultura parte da premissa de que a floresta é essencial para a vida humana. Ela pode fornecer alimentação, medicamentos, roupa, proteção e é essencial para a manutenção de um meio ambiente equilibrado e para a ecologia mundial. A essência da silvicultura é encarar a agricultura como uma ecologia florestal natural. Mas como a terra é limitada, ela tem de ser usada para alcançar sua melhor capacidade produtiva por meio do planejamento prévio do seu uso mais efetivo. Ele faz isso plantando árvores de diferentes alturas que se apóiam mutuamente. As árvores altas com raízes profundas absorvem os nutrientes das camadas profundas do solo, tornando-as acessíveis para as árvores menores com a camada de suas folhas em decomposição. As árvores pequenas que cobrem o chão retêm a umidade do solo para as árvores maiores. As árvores de porte médio beneficiam-se com a provisão de nutrientes e a umidade das árvores grandes



e pequenas e, por sua vez, dão sombra para as árvores que cobrem o solo. Ele planejou a sua silvicultura para satisfazer as suas necessidades humanas básicas da forma mais efetiva.

As idéias de Vibul podem ser vistas como uma parábola para a acumulação adequada do capital. As árvores grandes acumulam capital para as árvores pequenas, fornecendo-lhes os nutrientes de que precisam. Ao mesmo tempo, o seu próprio crescimento para se tornar tábuas para fins de construção é em si mesmo um processo de acumulação de capital, não para a riqueza, mas para libertar um homem do trabalho pesado e para ganhar tempo de lazer. Faz parte de um processo de resistência contra a penetração do industrialismo e do consumismo. Vibul compreende que a maioria das árvores pode dar não apenas madeira, mas também alimentos e plantas medicinais. Ele pode fazer uma contribuição considerável para a condição humana com a sua convicção de que muitas hortaliças vendidas comercialmente podem ser substituídas por plantas comestíveis, folhas jovens, flores e frutos da floresta. Como ervas medicinais, elas contribuem para a saúde dos seus usuários. Essa mudança de cereais cultivados visando ao comércio para plantas naturais comestíveis reduz as tensões prevalecentes num estilo de vida consumista, pois a comida natural está livremente disponível. A redução no uso de fertilizantes e inseticidas beneficia a ecologia e o meio ambiente.

Com a silvicultura o trabalho é libertado do controle capitalista, pois não é mais necessário um mercado para os produtos. Mas, caso os silvi-agricultores queiram entrar no mercado, eles podem fazê-lo tendo o controle total dos preços. O fato de os custos de produção serem iguais a zero significa que eles têm poder total de barganha para decidir se vendem ou não os seus produtos. Madeira e plantas medicinais, por exemplo, podem ser guardadas para uma outra vez ou para uso posterior. Quando o trabalho pode ser realizado num ambiente criativo em vez de um ambiente coercivo, ele pode ser uma atividade útil ou geradora de bem-estar. Assim, o seu poder de barganha é melhorado.

O fato de eles terem mais tempo para viver num cenário natural melhora a sua compreensão para o equilíbrio da natureza. Isso, por sua vez, promove um equilíbrio emocional com altos níveis de consciência e sabedoria. Essas pessoas têm sentimentos de carinho e cuidam uns dos outros, assim como de todas as coisas vivas. Essa é a forma máxima de resistência cultural contra a invasão do capitalismo, industrialismo e consumismo (Khemchalerm e Puntasen 1989).

*Sistema teórico para uma aldeia autônoma*

Inspirado pelo sucesso de agricultores integrados individualmente, no nordeste, e de silvi-agricultores como Vibul, na planície central, Prawase Wasi, um renomado doutor e cientista assim como teórico social, formulou uma teoria de aldeia autônoma. Ele usou o conceito budista dos cinco componentes do ser humano — corpo, sensibilidade, memória, intelecto e conciência — para simbolizar a natureza da comunidade aldeã. Esses cinco componentes têm de estar todos presentes de forma integrada para que se realize o conceito de um ser humano completo.

Wasi postulou que uma comunidade aldeã também tem cinco componentes: valor espiritual, atividade econômica, tecnologia, educação e cultura. O valor espiritual é visto como o fator central que controla as atividades econômicas. Estas, por sua vez, controlam os padrões da tecnologia, a educação e a cultura. O tipo de tecnologia empregado determina a utilização dos recursos naturais e o estado do meio ambiente e da ecologia. A educação e a atividade econômica também produzem efeito nos valores espirituais.

Uma aldeia desintegrada é uma conseqüência da adoção de valores capitalistas e dos valores espirituais a eles associados. Os valores capitalistas, por sua vez, dão lugar a exigências materiais poderosas, do tipo experimentado nas comunidades urbanas. Para satisfazer essas exigências os aldeões tentam aumentar a sua produção, normalmente adotando a monocultura ou a agroindústria. A tecnologia para esse processo de produção é importado para a aldeia e fica fora do controle dos aldeões. Ao mesmo tempo, a natureza da educação que apóia esses valores capitalistas torna-se urbanizada, alienando os jovens da sabedoria da comunidade local. Como resultado, eles perdem o respeito para com os anciãos da aldeia e passam a achar a vida aldeã irrelevante para o futuro que agora anseiam. A educação dada nas escolas da aldeia, porém, não capacita os jovens aldeões para sobreviver nos ambientes citadinos e assim eles retornam incompatíveis com a vida na aldeia e na cidade. Na medida em que a tecnologia encontra-se fora do controle dos aldeões, os recursos são explorados e esgotados numa proporção alarmante, levando à deterioração do nível de vida, do meio ambiente e do equilíbrio ecológico. O resultado final é a dissolução da comunidade aldeã.



Para reverter essa tendência, uma mudança cultural profunda é necessária na aldeia. Valores espirituais reforçados são necessários para resistir à tendência para a penetração capitalista. Ao lado dessa resistência cultural, a autonomia tem de se tornar a forma predominante da atividade econômica, apoiada por uma tecnologia apropriada. A aldeia tem de ter controle total sobre a educação de suas crianças e dos jovens, para que ela sirva para promover as atividades e os conceitos de autonomia e para que ela seja compatível com os valores espirituais que combatam a ênfase no consumismo. O equilíbrio ambiental e ecológico tem de ser conservado para prover recursos sustentáveis para a aldeia. O fator principal para o sucesso da transformação espiritual e cultural é a reversão para a sabedoria da aldeia, não somente na sua forma tradicional, mas complementada com os conhecimentos e a experiência do mundo de fora.

*O papel do intelectual progressista*

O desenvolvimento de uma estratégia de autonomia mediante uma luta prolongada nas aldeias contra a invasão do capitalismo não é totalmente um processo espontâneo. Os sucessos que foram alcançados são esporádicos e freqüentemente baseados nos esforços de indivíduos conscientizados entre os agricultores locais, que se orientam pela sabedoria local. Embora a Tailândia não esteja mais sob um regime militar ditatorial, no plano político continuam prevalecendo relações do tipo patrono-cliente. Essa relação, seja no governo, nos partidos políticos, nos militares ou na burocracia civil, não conduz ao desenvolvimento da democracia de base que é necessária para a expansão da estratégia de autonomia entre os aldeões. Nas províncias também existe o mesmo tipo de relações entre os que têm poder na localidade — os burocratas — e mesmo entre os próprios camponeses.

Na medida em que a estratégia de autonomia no âmbito da aldeia é uma forma de anarquia — no nível das bases, a forma máxima de democracia — a sua adoção ajuda não somente os aldeões na sua luta pela sobrevivência econômica, mas também o progresso da democracia em toda a Tailândia. Para melhorar as possibilidades de luta com êxito pelas comunidades aldeãs, há necessidade de tornar mais lenta a penetração do capitalismo nas aldeias. Para as aldeias à beira da bancarrota, a rápida adoção de uma estratégia de autonomia tem de ser encorajada acima de tudo. A promoção

desses objetivos é um papel que pode ser desempenhado pelos intelectuais progressistas: aqueles que Gramsci chama de intelectuais orgânicos (Gutiérrez 1983).

Um papel é participar da formulação de uma política apropriada para neutralizar a ênfase no desenvolvimento mediante a industrialização. Outro é transmitir conhecimentos sobre estratégias de autonomia e, principalmente, fazer a sua demonstração com a divulgação dos resultados de alguma estratégia bem-sucedida, adotada pelos aldeões individualmente. Mas, a rapidez da invasão do capitalismo global na Tailândia cria dúvidas sobre as possibilidades de êxito da resistência esporádica oferecida por uma estratégia de autonomia no âmbito da aldeia, ante as fortes pressões e influências externas.

O que é absolutamente certo é que, sem nenhuma resistência como essa, o proletariado rural continuará aumentando numericamente, enquanto os recursos florestais e naturais esgotam-se rapidamente. À medida que o setor privado da economia tailandesa se expande vigorosamente, os acadêmicos e os intelectuais deslizarão rápidamente para o estatuto econômico de "novos pobres". Haverá somente duas opções abertas para esse grupo: juntar-se aos setores de crescimento rápido ou juntar-se à resistência oferecida por uma estratégia de autonomia. Aqueles que se decidirem pela primeira opção verão uma melhoria imediata do estatuto econômico, mas não encontrarão uma solução duradoura. Assim que o processo de crescimento começar a diminuir, as crises começarão: desemprego urbano, crescente falta de terras nas áreas rurais, desaparecimento dos recursos naturais, decadência ambiental e ecológica. Esses aspectos já não são manifestações da luta de classes no sentido tradicional. Agora é preciso que a sabedoria local torne-se o esclarecimento nacional.



8
MÉXICO

# CONSCIENTIZANDO COMUNIDADES RURAIS

*Elena de Florencia Vasquez*

Elena de Florencia Vasquez trabalhou nas áreas rurais do México como pesquisadora e assistente durante muitos anos. Sua formação e experiência deram-lhe as qualificações acadêmicas e práticas para observar o efeito da pobreza nas vidas das pessoas desse país. Este relatório demonstra algumas das dificuldades que os educadores comunitários enfrentam, especialmente nas sociedades dominadas por homens.

No México, a apatia geral, em relação à introdução de quaisquer mudanças que permitam aos camponeses uma vida melhor, é causada pela falta de oportunidades de trabalho, ausência de atividades criativas e recreativas e negligência das áreas rurais. Quaisquer projetos iniciados por instituições públicas, mesmo quando conseguem chegar às aldeias, normalmente falham.

A atitude psicológica dessas pessoas, lutando para alcançar uma sobrevivência precária, é evidente na sua abordagem isolada e individualista da vida — uma atitude que eu considerei tempos atrás desencorajadora, mas que é uma conseqüência da longa história de opressão, que o nosso povo tem sofrido. Os que vivem em áreas rurais demonstram bastante inseguran-

ça em relação às posses materiais, um comportamento que Freud definiu como uma "característica anal [que se acumula] instintivamente". Isso é claramente um instinto de sobrevivência, pois muitas vezes as suas vidas podem depender dele.

Mas esse padrão de comportamento é evidente somente no interior dos seus círculos, já que apesar dos seus recursos limitados para satisfazer as suas próprias necessidades, eles são muito generosos com os visitantes ou em ocasiões festivas. Fazem todos os esforços para depositar dinheiro no banco, para ganhar os juros e ter uma segurança numa emergência, mas não conseguem compreender o fato de que quando retirarem o dinheiro o seu valor terá diminuido.

Às suas mulheres falta auto-estima, o que reflete o fato de que elas são geralmente subestimadas na sua sociedade. Elas sobrevivem somente com a esperança de ver suas crianças crescerem, não mostrando, nem o interesse, nem a coragem para participar das medidas para melhorar a sua condição. É difícil imaginá-las fora do contexto familiar em que são as escravas de uma sociedade masculina de pai, irmãos e marido. Essa sociedade, na medida em que concede as tarefas domésticas como exclusivas das mulheres, garante que elas trabalhem em casa, no campo, ajudando um homem e, algumas vezes, como objetos sexuais.

As mulheres aceitam isso sem se queixar, acreditando que a sobrevivência da unidade familiar depende da preservação da distinção entre os seus papéis e os dos seus maridos, os provedores. Não é que estes cumpram bem essa função: eles procuram conforto no álcool e há poucas oportunidades de emprego para eles. O machismo prevalece e aumenta dia a dia, porque é assim que o sistema funciona.

Esse é o cenário que me impeliu a aplicar as minhas energias num projeto destinado a promover processos, mediante uma investigação ativa que pudesse conduzir a uma transformação qualitativa do nível de vida dos habitantes dessa região. As principais características do projeto deviam ser participação, organização, autogoverno e integração, alcançados por uma maior conscientização e pelo desenvolvimento de faculdades críticas.



*Trabalhando numa aldeia no norte de Morelos*

Foi um início pouco auspicioso para um trabalho de um ano. A primeira vez em que me aproximei da aldeia para fazer uma análise da situação, um grupo de pessoas pertencentes a um partido da extrema-esquerda impediu a minha entrada. Alguns dias antes, algo tinha acontecido, lançando toda a região num estado de consternação: em San Juan, Tlacotenco, uma aldeia no município de Tepoztlán, as imagens da igreja tinham sido queimadas. Não se esclareceu, nem o motivo, nem se conseguiu qualquer indicação sobre quem pudesse ter sido responsável por tal ultraje. Conseqüentemente, não se podia confiar em estranhos recém-chegados. Abordei o ancião da aldeia, com quem eu tinha falado previamente sobre a natureza do projeto e sobre trabalhos semelhantes que o grupo tinha realizado em outros lugares na província, mas fui outra vez expulsa uma noite e ameaçada com violência, enquanto o ancião estava demasiado ocupado com seu próprio trabalho e com assuntos religiosos para poder me apoiar.

Deixei passar algum tempo para permitir que o incidente da profanação dos santos se tornasse parte da história e mais uma vez tentei fazer contato, dessa vez com uma família altamente respeitada. Então, soube que o meu grupo de trabalho tinha sido difamado como instrumento da CIA, que, supostamente estaria tentando se infiltrar nas comunidades para impor idéias estranhas e semear a divisão nas aldeias. Retirei-me mais uma vez. Para encurtar uma longa história, foi somente depois de mais duas tentativas fracassadas que eu finalmente fui apresentada ao Assistente Municipal e o convenci da nossa boa fé. Mesmo assim, durante alguns meses, ele não se encontrou comigo, nem na sua casa, nem no seu escritório, marcando os encontros na esquina de uma rua, onde eu chegava sempre na hora e ele ou se atrasava ou não aparecia.

Um pequeno grupo de aldeões influentes procurou então a minha ajuda num projeto para a produção de leite. Esse plano não deu em nada pois as vacas morreram. Mas, apesar da desilusão do grupo, pelo menos eu tinha conseguido uma espécie de aceitação e podia começar a conhecer a aldeia. Decidi então alugar uma pequena casa para estabelecer o que a equipe chamou de atividade de "construir ponte": uma atividade de pouca importância, destinada a servir de meio para estabelecer relações entre o promotor do projeto e os aldeões, mas que seria encerrada logo que tivesse servido aos

seus propósitos. A atividade era curso de tecelagem para crianças, que me dariam a oportunidade de visitar as mães nas suas casas. Com essas visitas, eu esperava transmitir a eles a possibilidade de realizar uma atividade de grupo para melhorar as suas situações econômicas ou para aumentar as suas comodidades.

Consegui juntar 11 mulheres que decidiram estocar e criar galinhas poedeiras de alta qualidade para melhorar a alimentação da comunidade. Outras 15 mulheres juntaram-se a esse grupo e iniciou-se uma atividade produtiva. Eu ainda não tinha entendido que a falta de auto-estima dessas mulheres era um problema maior do que a sua pobreza. Apesar de terem sido instruídas sobre a criação das aves, a maioria das mulheres era bastante irresponsável. Tampouco aceitaram as obrigações de participação ativa no trabalho do grupo. Em seis ocasiões, as galinhas foram devolvidas num estado tal de negligência que estavam morrendo. Houve casos de mulheres forçadas a abandonar o trabalho, porque seus maridos, não satisfeitos em espancar suas mulheres, ameaçavam matar as aves. Um homem, de fato, matou duas galinhas, apenas para fazer sofrer a sua mulher e torná-la submissa pelo medo.

As mulheres têm muito medo da violência física dos seus maridos ou de serem abandonadas por uma outra mulher e, assim, são muito obedientes a eles, pedindo autorização para cada passo que dão. Algumas, cujos homens pensavam que suas atividades eram um desperdício de tempo, faltavam aos encontros de trabalho quando seus maridos estavam em casa. Constatei, no entanto, que os homens não tinham problemas em permitir que as mulheres trabalhassem fora de casa, mesmo quando isso significava não cuidar da casa, do marido e das crianças, desde que o seu trabalho garantisse um rendimento mensal regular. Algumas mulheres finalmente abandonaram o grupo para se dedicar à produção de braceletes de plástico numa oficina estabelecida na aldeia, trabalhando em turnos de 12 horas, freqüentemente sem um intervalo para o almoço. Elas trabalhavam a toque de caixa para ganhar menos do que o salário mínimo e esperava-se que mostrassem a devida gratidão para com o patrão. Esse rendimento mínimo permitia-lhes resolver o problema de pagamento das suas despesas domésticas, enquanto aumentava a irresponsabilidade dos seus maridos, pois lhes permitia gastar ainda mais do seu próprio dinheiro na bebida.



As atitudes dessas mulheres derivam da implantação de conceitos de submissão e degradação pelo sistema social para poder anular o seu potencial. A sua passividade está destruindo-as como seres humanos. Infelizmente, elas receberam uma lavagem cerebral pela ideologia institucional para pensar que a sua situação é normal. Algumas acreditam mesmo que estão predestinadas a viver na miséria e na ignorância. A pobreza dessas pessoas destruiu a sua capacidade de se provar como seres sensíveis. Todas as demais capacidades — de amor, de criatividade, de autoridade — foram anuladas, pois não têm lugar na realidade de suas vidas ou, quando têm, são usadas para reforçar a ideologia dominante.

Elas estão condicionadas à pura sobrevivência, a ter apenas a quantia mínima de dinheiro para satisfazer suas carências básicas. A sua alimentação diária é tão miserável que provoca a subnutrição e esta, aliada com o alcoolismo dos homens, impede as mulheres de questionar a qualidade de sua existência e de imaginar que os seres humanos merecem melhores condições de vida.

Minha experiência levou-me a concentrar os esforços na idéia de que o campo tem de produzir os recursos para melhorar a alimentação dos seus habitantes. Parecia-me que a solução para essas pessoas estava num plano de produção concebido localmente. Eu tinha começado a estabelecer comunicação e um sentido de objetivos corporativos com eles e tinha despertado um interesse no esforço coletivo, quando eles entenderam a necessidade de melhorar a sua situação em conjunto com outros vivendo sob as mesmas condições.

### *Esquemas de produção localmente concebidos*

Quero esclarecer desde o início que não acredito que a produtividade seja por si a resposta. Há os que acreditam que uma vez estabelecido um programa haverá uma melhoria automática nas condições de vida dos participantes. Eu me oriento antes para os resultados da produção autogestionada, como descreve Felix Carrasquer:

> Autogestão não é um conjunto de doutrinas, mas uma forma de levar o homem à integração total do seu ser. A moralidade consistirá não de um código de leis para controlar a sua conduta, mas de uma forma de comporta-

mento que se desenvolverá naturalmente com base na sua relação com o mundo e com outros homens, refletida numa consciência que terá sido forjada como um meio de conhecimento e a reciprocidade de obrigações para com os seus semelhantes... Sendo o princípio básico da autogestão a liberdade, os indivíduos juntam-se voluntária e responsavelmente para formar grupos de trabalho, de estudo ou de lazer e estes têm de se organizar em estruturas específicas para poder levar melhor a cabo a missão social de cada pessoa.

Conseqüentemente, na nossa sociedade é muito difícil formar uma empresa desse tipo por causa de todos os sistemas de valores de condicionamento humano e de alienação: numa palavra, sob o capitalismo, uma pessoa é sempre dependente e, portanto, a liberdade não existe. Acredito que, a longo prazo, seja possível os seres humanos voltarem a ver-se como tal. Nos próximos tempos, um ponto de partida nesse período de transição pode ser a criação de pequenas empresas com uma dependência mínima em matérias-primas e uma estrutura de administração horizontal com igualdade de relações entre os participantes.

Para a produção de cogumelos, as matérias-primas estão todas à mão: húmus e micélio dos cogumelos. O projeto elaborado por três das mulheres estava relacionado com uma simples necessidade econômica: as mulheres da aldeia já se aproveitavam diariamente das condições climáticas que produziam esse recurso natural, apanhando todos os tipos de cogumelos dos bosques para vender ou para as suas próprias refeições familiares. Agora, a proposta era a de que elas deviam cultivá-los para fins comerciais. Os cogumelos não só têm um alto teor de proteínas, rivalizando com a carne e o peixe no valor nutricional, como também alcançam um preço alto no mercado.

O projeto foi planejado provisoriamente em três fases:

- experimentação;
- produção numa escala comercial;
- criação de uma pequena empresa para comercializar o produto.

A hipótese para a primeira fase era essa: se os cogumelos podem ser cultivados em condições climáticas locais com a participação de camponeses com equipamento provisório e sem conhecimentos tecnológicos, então seria viável ampliar a produção e a comercialização por toda a aldeia e para outras aldeias com condições semelhantes. O experimento estava nas mãos de um grupo-piloto encarregado de fazer todas as preparações num período de três meses — o tempo necessário para o crescimento dos cogumelos. Além disso o grupo incumbiu de passar as suas descobertas para outros numa fase posterior. O experimento tinha duas finalidades: a criação de um ofício que permitisse às pessoas ocuparem-se em atividade produtiva que gerasse rendimentos; e uma situação de aprendizagem que lhes permitisse, mediante a interação com outros membros do grupo, adquirir uma maior autoconsciência e uma apreciação das responsabilidades do trabalho em grupo.

Na nossa busca de novos métodos de produção, também iniciamos uma criação de peixe em tanques construídos para esse fim. Como comida para os peixes, os aldeões usaram milho esmagado misturado com soja e alfalfa e larvas de mosquito, que não faltam nas poças de água estagnada. Eles eram portanto independentes da ração balanceada e manufaturada para peixes, especialmente das provisões importadas, sujeitas a aumentos de preço que afetam a viabilidade econômica dos pequenos produtores. Um outro grupo foi formado com camponeses preparados para plantar pomares de árvores frutíferas locais. Em ambos os casos havia agora um maior senso de responsabilidade mútua, essencial para a produção e a venda. Tarefas e papéis foram compartilhados e cumpridos. No fim do processo de produção, os lucros seriam também divididos igualmente. A intenção era de que, além de se beneficiarem pessoalmente, eles fornecessem à comunidade um produto de baixo preço e alto valor nutricional. O intermediário, que fixa os preços nos produtos para obter o máximo de lucro possível, é eliminado: os grupos regionais têm uma rede na região pela qual podem vender ou trocar os produtos diretamente.

O grupo estava se reunindo pelo menos uma vez por semana para discutir a produção e as vendas e para analisar os problemas que sua comunidade, sua região e seu país enfrentavam. Havia agora um entusiasmo evidente que me encorajou a pensar que a auto-gestão estava funcionando. O interesse mostrado pelos camponeses em aprender sobre cultivos que não conheciam antes possibilitou que entrassem num processo que os levaria a uma análise das suas condições e a uma consciência da injustiça e da exploração, que tinham sido durante muito tempo o seu destino.

A minha experiência sobre o fracasso do grupo das galinhas, assim como o sucesso de outros grupos de produção, permitiu-me fazer uma análise do papel dos promotores e do contexto no qual eles têm de trabalhar nesse país específico da América Central.

*A ética do trabalho*

A minha constatação inicial, quando eu chegava a uma aldeia era de que os homens e as mulheres trabalhavam individualmente ou na melhor das hipóteses com membros das suas famílias, sem a oportunidade de um apoio mais amplo. Eles são apáticos, desvalorizados, frustrados, fracos e, ocasionalmente, rebeldes. É importante compreender como é que esse condicionamento tornou-se uma importante causa determinante de suas vidas, uma causa difícil de ser ultrapassada. Ao mesmo tempo, nós, os promotores, temos de reconhecer que também estamos condicionados, pois esse é um estado que ninguém pode evitar.

Na psicologia, há uma corrente dedicada ao estudo do condicionamento animal e dos seres humanos. Assim, quando se quer que um animal realize um certo ato, que se comporte como queremos, ele é aguilhoado, empurrado, encorajado e depois recebe um prêmio que aumenta as possibilidades de repetição. Em outras palavras, o comportamento é estimulado e depois reforçado. Um dos problemas no treinamento de respostas automáticas é o de descobrir o prêmio adequado.

É útil examinar essa tese em relação à história do povo mexicano. Quando os espanhóis chegaram ao México, eles subjugaram a população pela força das armas, fazendo-a compreender pela repressão era o comportamento submisso exigido. Mais tarde, ela recebeu o prêmio: os padres foram encarregados de convencer a população de que haveria uma vida depois da morte para aqueles que obedecessem e tivessem bom comportamento. Durante séculos as pessoas foram controladas pela religião. Hoje em dia, embora a maioria dos aldeões continue sendo crente, a religião sozinha é insuficiente como meio de controle. Tendo estudado a psicologia desses "animais domesticados" profundamente, a ideologia dominante encontrou um novo instrumento para manter a submissão: os meios de comunicação de massa. A mensagem agora transmitida é a da conformidade, tendo como



prêmio a aceitação na sociedade, mas sem a oportunidade de considerar o que essa sociedade é e quem a controla e manipula.

Os que não conhecem bem as áreas rurais podem imaginar que isso seja um fenômeno urbano, que não atinge os camponeses. A maioria dos camponeses, no entanto, tem um rádio, e muitos têm televisão. Os jornais não são muito lidos, mas as revistas ilustradas e as fitas cassetes circulam largamente, usados pelo sistema para inculcar os valores necessários para a sua preservação. Esse é um dos primeiros desafios que enfrentamos: Como combater isso para criar uma consciência crítica, e que alternativas devem ser promovidas para lutar contra a degradação dos valores humanos?

Contrastando com esses bens materiais há a miséria na qual as pessoas do campo vivem: crianças seminuas, pessoas andando descalças em ruas lamacentas onde correm sarjetas sujas, homens bêbados, favelas de madeira ou adobe, alimentação inadequada à base de panquecas de milho e feijão. Essas condições de vida são desmoralizadoras. Há inúmeros projetos governamentais para a melhoria dos seus padrões de vida, mas eles quase sempre não dão em nada, seja porque o orçamento acaba, seja porque o funcionário encarregado do projeto muda de trabalho. Não é de se admirar então que a comunidade seja apática e não tenha incentivo para participar de novo em mais um projeto igualmente destinado ao fracasso.

A frustração gera agressão. Os espancamentos e insultos dos homens para com suas mulheres e crianças e o abuso sexual nas mulheres não acontecem por acaso. Eu vi um pai queimando a cara do seu próprio filho com um ferro em brasa, outro forçando o seu pequeno filho a pôr as mãos numa chapa quente, um bêbado esmagando as mãos e os braços da sua mulher porque ela não estava atendendo às suas necessidades. As mulheres por sua vez batem em seus filhos e gritam para seus filhos quando eles caem por terra ou quebram algo, sem a menor intenção de tranqüilizá-los.

A frustração também gera culpa. Especialmente entre as mulheres, é comum que, depois de uma explosão de raiva contra os seus maridos ou crianças, elas se sintam culpadas e se tornem totalmente submissas. Essas repentinas mudanças de humor criam confusão na mente das crianças, com sérias conseqüências para o seu amadurecimento.

Finalmente, a agressão reflete de volta para o próprio sujeito. Daí o alcoolismo crônico. Embriaguez é um sinal de que o homem é *macho*.

Qualquer um que se recuse a beber perde a sua imagem masculina aos olhos dos seus pares. Beber torna-se competitivo e os que conseguem agüentar beber mais são aceitos e respeitados, embora — e isso eles desmentiriam veementemente — a bebida torne-os sexualmente impotentes, irresponsáveis, criminosos e doentes, a ponto de colocar as suas vidas em risco. As mulheres, ao contrário, tendem a tornar-se desleixadas, não têm aspirações pessoais e algumas vezes são vítimas de doenças psicossomáticas.

As pessoas do campo vivem num constante estado de medo, inquietação e incerteza. Preocupam-se com a falta de recursos para satisfazer as necessidades básicas, com doenças inesperadas, com a devastação que um temporal forte pode trazer. Isso leva a uma espécie de paralisia mental, uma relutância em tentar alguma coisa nova, uma incapacidade de pensar em buscar soluções para seus problemas. Algumas vezes, esse estado de espírito aciona todos os seus mecanismos de defesa, fazendo com que eles bloqueiem a realidade. Essas pessoas se tornam vulneráveis, incapazes enfrentar situações que sejam estranhas às suas vidas diárias normais.

Homens e mulheres carecem de auto-estima. Não dão qualquer valor para o que fazem, o que são ou o que sabem. Não entendem que o conhecimento empírico adquirido a partir de suas experiências diárias é uma espécie de riqueza. Valorizam a aprendizagem acadêmica: um camponês pode até fazer grandes sacrifícios para que o seu filho possa estudar, na esperança de que uma qualificação o ajudará a escapar da cilada da pobreza. Aqueles que têm qualificações, ele acredita, são respeitados e reverenciados. Qualquer qualificação serve; ele não se pergunta se isso ajuda o seu filho a obter um nível mais alto de vida. O pai pode endividar-se, ser até forçado a vender parte das suas terras. Meninas não têm as mesmas oportunidades: existe o medo de que elas abandonem seus estudos para se casar.

Depois de terem completado seus estudos, esses jovens raramente regressam às suas aldeias. Essa é uma das razões para o despovoamento rural. Mas não há tampouco muitas oportunidades de emprego nas cidades e o sacrifício dos pais é freqüentemente em vão.

Em algumas aldeias, se bem que não na aldeia sobre a qual estou escrevendo, encontrei rebeldes contra o sistema, que se recusam a ceder para o *establishment* opressivo. Infelizmente, a oposição a ele está mal orientada. Os rebeldes tornam-se uma ameaça social, orientando-se para o vício e o



crime em vez de dirigir as suas energias para descobrir as causas da sua opressão e combatê-las. Os jovens formam bandos anti-sociais. Os adultos insatisfeitos podem protestar, mas o seu individualismo impede-os de formar grupos. Eles não se unirão com qualquer pessoa que não compartilhe inteiramente os seus pontos de vista e não têm a paciência para trabalhar por um acordo comum. Esses rebeldes estão pelo menos um passo adiante, comparados com os que são meramente anárquicos, pois têm uma visão clara de que alguma coisa está errada com a sua sociedade. Para eles é viável um processo de libertação.

### *Promovendo a mudança: Fase I*

É preciso que se diga que não há um caminho único para o agente da mudança. Cada situação exige estratégias e táticas diferentes. Uma estratégia de iniciação usada por vários membros do nosso grupo foi a de estabelecer comunicação com qualquer pessoa da comunidade, talvez perguntando onde mora alguém ou tagarelando sobre o tempo, suas crianças, suas casas ou o que quer que seja. O interlocutor, por sua vez, agora estará disposto a perguntar o que estamos fazendo na sua aldeia, o que nos dá a oportunidade de dizer-lhe que nos propomos criar um tipo de trabalho comunitário que seja para o seu benefício.

Até mesmo andar pelas ruas já é progresso, pois podemos encontrar alguém que nos ofereça alojamento ou uma casa para alugar. Viver ao lado dos aldeões permite-nos aos poucos ampliar a nossa compreensão sobre a realidade de suas vidas diárias assim como nos informa sobre as suas necessidades. Desse ponto de partida podemos até ser capazes de formar um grupo para realizar a atividade sugerida por eles e, com isso, entrar num processo de liberalização.

Uma vez entrado numa aldeia e tendo sido aceitos, temos oportunidades que exigem de nós o exercício de um alto nível de responsabilidade. Por essa razão, antes de pretender ser promotores da mudança em comunidades rurais, é vital que tenhamos um período de reflexão, pois a posição ideológica que adotamos terá uma influência determinante nas nossas atividades.

Ter uma qualificação técnica ou acadêmica é, por vezes, um impecilho para agir com simplicidade e humildade. O que se exige do promotor é um espírito de investigação e aprendizagem e de abertura para o conhecimento. Os acadêmicos podem dar a impressão de que já sabem tudo e podem até começar manipulando as pessoas e as situações sem se dar conta disso. Para citar Paulo Freire:

> Ninguém sabe tudo, assim como ninguém sabe nada. O conhecimento começa com a consciência de saber pouco... É quando se está consciente de saber pouco que se está na posição de saber mais.

Uma consciência de que no nosso país vivemos numa sociedade em que existe opressão é fundamental para ser promotor. Embora não sejamos camponeses e apesar do fato de que ganhamos um salário regular e vivemos num grau de conforto, ainda somos afetados por aquilo que é desumanizado e desumanizante na nossa sociedade. Quem pretende ir para as áreas rurais meramente para ganhar um salário, ao invés de trabalhar para o bem comum ao lado de outros menos dotados do que nós para alcançar a libertação, faria melhor em não ir, pois a sua presença serviria meramente para reforçar a estrutura de opressão. Os promotores têm por isso de estar empenhados como um órgão para a tarefa de contribuir, embora minimamente, para a recuperação da autonomia pessoal. Têm de ter uma compreensão clara de que as atividades não são um fim em si, mas parte de uma obrigação que conduzirá a um processo de crescimento pessoal e de grupo mais amplo. Na introdução de um dos livros de Paulo Freire, há uma afirmação que resume grande parte da sua metodologia de que dentro do grupo não há ensino, mas somente aprendizagem pela reciprocidade das mentes. O argumento de Freire é de que não haverá um professor, mas um coordenador, cuja tarefa é fornecer a informação solicitada pelos participantes e criar as condições que favoreçam a dinâmica de grupo, reduzindo ao mínimo a intervenção direta no decorrer da discussão. É somente em colaboração com aqueles a quem estamos servindo que podemos analisar em profundidade as possibilidades de ação, pois a decisão inicial de grupo tem de estar baseada no conhecimento das circunstâncias. Isso é fundamental para assegurar o engajamento do grupo em todo o projeto.

Uma experiência infeliz resultou do meu fracasso em prestar suficiente atenção para esse primeiro passo-chave. As participantes no projeto



dos ovos começaram a retirar-se por causa da má comunicação da minha parte. Elas tinham comprado aves de raça, acreditando que isso faria um produto de alta qualidade. Não consideraram que essas aves precisariam de um tipo de cuidados mais especializados do que aquilo que seu ambiente rústico podia oferecer. Os custos das rações balanceadas que tinham inicialmente calculado subiu até que não puderam mais pagar; em conseqüência a produção de ovos diminuiu, sobrando assim ainda menos dinheiro para comprar as rações. Não é de se admirar que a maioria dos participantes tenha desanimado e que não se tenha sequer completado a primeira fase do projeto descrito anteriormente.

Um outro fator que contribuiu para isso foi o fato de cada participante construir seu próprio galinheiro, sendo as aves criadas numa base individual. Na medida em que a produção não era uma atividade comunal, três ingredientes vitais para o sucesso faltaram: organização, solidariedade e senso de responsabilidade. É somente quando um grupo ganha coesão e desenvolve esses três ingredientes que a primeira mudança qualitativa na vida das pessoas acontece.

### *Promovendo a mudança: Fase II*

Na primeira fase, o promotor tem de ser cuidadoso em acentuar a parte operacional da atividade para que haja um resultado tangível, sem, no entanto, deixar passar completamente a oportunidade para introduzir alguns elementos educacionais. Depois de os grupos terem alcançado a fase em que as pessoas podem assumir a responsabilidade para diferentes tarefas e experimentos, então estamos à beira de iniciar a segunda fase. Agora, o aspecto educacional do nosso trabalho recebe uma ênfase maior em três áreas especiais: material, pessoal e social.

#### Benefícios materiais

Com os recursos financeiros adquiridos em atividades agrícolas normais ou ocupações sazonais, junto com os rendimentos adicionais dos seus projetos, os camponeses devem estar em condições para melhorar o nível de vida mediante melhorias na alimentação, habitação e vestuário. O promotor tem de pisar cautelosamente. É importante guiar os aldeões para

o questionamento desses valores induzidos pelos meios de comunicação, que inculcam falsos hábitos de consumo. Juntos, temos de estudar que alimentos proporcionam uma dieta saudável, quanto se deve comprar e quando. Temos de olhar para suas condições de vida e verificar se elas correspondem às suas necessidades e, caso não correspondam, que mudanças poderiam melhorá-las sem que eles sejam vítimas dos padrões impostos pelos estilos de vida urbanos e pelos valores da burguesia. Do mesmo modo, em relação ao vestuário: O que é confortável e satisfatório, mas apropriado para suas condições de vida?

É preciso tempo para chegar a essa etapa. Ela significa um salto qualitativo para pessoas que foram privadas de tantas coisas durante tanto tempo. Há sempre o perigo de as pessoas, quando tiverem poder econômica, caírem no luxo totalmente inadequado, que desejaram por tanto tempo.

Benefícios pessoais

Em seguida, vem-lhes a necessidade de se valorizarem como pessoas, de voltar para uma época em que suas capacidades e seus conhecimentos nativos eram respeitados. Os aldeões têm de reconhecer que, embora não tenham tido uma educação formal, têm contudo conhecimentos. A educação deve ser desmistificada. É de se esperar que esse seja o ponto de maior resistência. Uma estratégia é encorajá-los a comparar a sua experiência pessoal com a experiência aprendida pelos seus filhos.

Benefícios sociais

É importante explorar com eles os seus papéis na família, sem criticar diretamente seus comportamentos. Eles precisam também de se ver a si próprios e de ver os seus papéis em suas comunidades, localidade, região, país e até mesmo ter uma visão global sobre alguns assuntos, para que se possam situar nesses conceitos espaciais.

As técnicas com as quais trabalhamos para alcançar esses objetivos incluem:

- conversas individuais;
- discussões em grupo sobre assuntos específicos;



- troca de experiências entre os grupos mediante visitas a outras aldeias empenhadas em projetos similares;
- reuniões em que um tema é estudado em profundidade;
- viagens para lugares mais distantes onde experimentos do mesmo tipo estão sendo realizados.

Há uma grande necessidade de alargar o horizonte dessas pessoas, pois, muitas delas — as mulheres em particular — apenas conhecem uma ou duas aldeias na região, além da sua própria.

Trabalhar com esses objetivos em vista ao lado da produtividade torna-nos todos conscientes: aprendendo, assimilando, descobrindo a essência do nosso ser, vendo-nos como parte da sociedade. Consciência, de acordo com Paulo Freire, não é uma simples fórmula ou um mero lema. Ela é a forma radical de humanidade como seres que não somente sabem, mas sabem que sabem. Com esse conhecimento, as pessoas podem arcar com a sua própria capacidade de mudança, exercer os seus poderes e, fazendo isso, transformar-se.

*Promovendo a mudança: Fase III*

Esse sentido mais profundo da consciência, quando advém, sinaliza a eminência da terceira fase: a da mudança política. Entrar nela pode ser uma tarefa desalentadora para o promotor, pois pode provocar conflitos. Haverá alguns aldeões que entenderão claramente que são oprimidos e compreenderão as causas da sua opressão, sem estar contudo preparados para fazer alguma coisa. Essa recusa de assumir uma posição, de estar consciente de uma situação, mas fechar os olhos para ela, anula tudo o que foi alcançado até então. Infelizmente, há muitos que não darão esse passo e que se preparam para recair no sistema.

Essa relutância é compreensível. Existe o medo de que se um aldeão assumir uma posição pessoal, ele seja abandonado. Os velhos valores sociais criaram um alto nível de dependência, que por vezes é quase patológico. Os aldeões não compreendem que, depois de destruir essas amarras, poderão criar relações mais livres e de mais amor em suas comunidades. Somente quando os homens e as mulheres descobrirem toda a

extensão das injustiças a que foram submetidos é que ganharão coragem e terão o ímpeto para enfrentar e destruir as raízes da opressão, assumindo responsabilidade, alcançando um nível mais alto de solidariedade e organização, integrando-se com outros numa unidade de objetivos.

Essa, então, é a fase em que o indivíduo socializa a sua individualidade, vendo-se como tendo uma influência definitiva no coletivo para a criação de modos alternativos de vida e agindo para promover a transformação, tanto quanto possível, da sociedade injusta na qual vive. Paulo Freire enfatiza que essa terceira fase radical é um elemento crucial no processo de mudança. Como ele diz:

> O radicalismo, que implica estar enraizado na escolha, é positivo porque é sobretudo crítico. Crítico e carinhoso, humilde e comunicativo. O homem que é radical por escolha não nega o direito de um outro homem de escolher. Ele não tenta impor o seu ponto de vista, discute-o. Pode estar convencido de que está correto, mas respeita o direito dos outros de acreditar que eles também possuem a verdade. Tenta convencer e converter, mas não oprime o seu oponente; ele tem, por amor, de reagir com violência contra aqueles que pensam que podem silenciá-lo... Ele rejeita o ativismo e submete sempre as suas ações à reflexão.

Um radical não deve ser confundido com um sectário. O primeiro defende as suas idéias, mas está preparado para ouvir os outros, enquanto o sectário é um reacionário fanático que acredita que a verdade é só dele. Para os oprimidos, unir-se para começar a luta social a fim de eliminar a desigualdade exige grandes sacrifícios, mas a necessidade disso aumenta diariamente nesses países da América Latina, em que a dívida e a inflação estão ganhando cada vez mais um domínio total.

*Um novo modo de vida*

Eu imagino um modo de vida que enfatiza a humanidade, a dignidade e a liberdade, no qual as pessoas, sem o fardo do seu ancestral sentido de alienação e conscientes do papel do Estado na sua exploração, reconhecem a sua força e a sua capacidade de refletir sobre isso e avaliar as suas próprias experiências. Essas pessoas serão criativas e dispostas a compartilhar entre si os resultados de suas iniciativas produtivas. O casamento será baseado em



relações genuínas e não em meras formalidades. Os parceiros no casamento não faltarão às suas responsabilidades, acima de tudo na criação de seus filhos, mas o bem-estar dos jovens e dos velhos será um compromisso, não somente da família como também da comunidade na sua totalidade. As vidas de todos serão criativas e produtivas.

Os indivíduos terão o direito de organizar suas vidas de acordo com seus próprios ideais, desfrutando a liberdade desde que ela não interfira na liberdade dos outros. A vida tem de ser de um modo tal que a força de trabalho não seja tratada como uma mercadoria, que o trabalho seja visto como uma atividade criativa necessária para a satisfação das necessidades pessoais e comunais, que *ser* seja mais importante do que *ter*. Liberdade total e independência existem somente quando o indivíduo pensar, sentir e decidir por ele mesmo.

9

# URUGUAI

## EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PRODUTIVA

*Bernardo Dabezies*

Bernardo Dabezies é assistente social uruguaio, envolvido amplamente no trabalho com os jovens. Dirigiu diversas experiências de desenvolvimento comunitário e programas de educação produtiva com jovens no Uruguai. Atualmente, é o organizador do Programa de Documentação e Difusão do Centro Latino-Americano da Juventude (Celaju). Ele é muito conhecido na América do Sul e no mundo por sua investigação sobre os problemas dos jovens alienados.

### *Janela para o sul*

O Uruguai é um pequeno país situado no local em que o rio da Prata se junta com o oceano Atlântico, ao sul da América Latina. Território pobre em recursos minerais e pouco apto para o desenvolvimento de agricultura intensiva, não foi mais do que terreno de disputa entre os impérios português e espanhol. Montevidéu, sua capital, foi fundada como um enclave de defesa espanhol contra os embates colonialistas do império lusitano. Mais tarde, ela se desenvolveu como cidade portuária, como porta de entrada e de saída do comércio do rio da Prata para a metrópole.

O país converteu-se numa imensa fazenda de gado, sem significado econômico relevante até à aparição do frigorífico. O interior do Uruguai, completamente ignorado pela capital, foi até esse momento um território de disputa entre as tribos autóctones, que sobreviveram à colonização, mas que tinham perdido a identidade mediante casamentos mistos, e as hordas de bandidos, que viviam da pilhagem e do contrabando.

Depois da declaração da independência do domínio espanhol, o Uruguai tornou-se um Estado-tampão entre os seus dois poderosos vizinhos, a Argentina e o Brasil. Desde então, o destino do Uruguai seria jogado pelos vaivéns da relação entre esses dois países, mas, talvez numa tentativa de consolidar a sua independência e também em virtude do fluxo de imigrantes europeus, o Uruguai olhou mais para o Velho Continente do que para os seus vizinhos e para o resto dos países latino-americanos. No início do século XX, a população imigrante do Uruguai era mais numerosa do que a nativa, a quem foi inculcada a adoração por tudo que fosse europeu, inclusive a paixão pela democracia representativa e a indomável vocação pela liberdade. Espanhóis e italianos, junto com alguns ingleses e franceses, integraram-se rapidamente com a população nativa e, depois de várias décadas de guerras civis, consolidaram a nação oriental.

As imensas fazendas de gado e as planícies férteis foram generosas para seus habitantes. Forneceram as riquezas que tornaram possível a consolidação do sistema republicano de governo, a extensão da educação para toda a população, a cobertura total da saúde e facilitaram o avanço precoce do país rumo à modernização. O excedente da produção agrícola possibilitou — com a ajuda da proteção tarifária — o surgimento de uma forte indústria nacional, que fez nascer a esperança da possibilidade de estabelecer um sistema industrial capaz de satisfazer as necessidades do mercado interno e competir eficientemente no exterior.

## Relembrando o passado

A localização favorável do Uruguai em relação aos consumidores internacionais e o fato de que uma longa guerra no Velho Mundo tinha criado uma maior procura da produção fizeram com que se acreditasse que o modelo econômico uruguaio era viável. Além disso, o sistema democrático da sociedade uruguaiana possibilitava uma distribuição aceitável dos benefícios e houve quem acreditasse, ingenuamente que "como o Uruguai não há".



Mas, já na década de 1950 começaram a anunciar-se os sintomas de uma crise do modelo democrático, criando a nostalgia pelos "bons velhos tempos", que perdura até agora. A crise do sistema produtivo originou prontamente enfrentamentos entre os distintos grupos sociais e, no final da década de 1960, o conflito transferiu-se violentamente para o plano político. O surgimento da guerrilha urbana, as intensas mobilizações sociais e a consolidação de uma frente política de esquerda foram manifestações poderosas de oposição a um modelo de país esgotado, cada vez mais repressivo e reacionário. Nessas circunstâncias, a evolução de um sistema político crescentemente autoritário deu-se rapidamente e, no início da década de 1970, o Uruguai, apesar da sua longa tradição democrática, não foi exceção entre outros países da América Latina, passando a padecer uma longa década de ditadura.

O modelo burocrático e autoritário de governo impôs um sistema de economia neoliberal, que dizimou a economia nacional e a tornou ainda mais vulnerável. Politicamente, a "doutrina de Segurança Nacional" causou danos à rica rede de solidariedade social. Felizmente, esta não foi totalmente destruída e, com a eventual restauração de democracia, está sendo reparada em parte.

## *Jovens num país de velhos*

A população uruguaia tendeu, desde as suas origens, a concentrar-se na capital, Montevidéu. A natureza da forma da agricultura — criação extensiva de gado cobrindo vastas áreas do território — não contribuiu para a fixação da população, mas antes para sua migração à medida que expande a população nativa. Em conseqüência, a longa crise da economia agrária do país tornou insignificante o tamanho da população rural, que consiste atualmente em menos de um quinto da população total do país.

A tendência parece irreversível. As cidades do interior nunca foram mais do que enclaves de defesa ou feiras para troca de bens e não alcançaram nunca a condição de centros industriais. Mais da metade dos três milhões de habitantes encontra-se apinhada em volta da capital, enquanto a outra parte

distribui-se irregularmente pelo resto do país. Essa distribuição tende a acentuar a divisão entre duas sociedades muito diferentes em termos políticos, culturais e ideológicos.

Como se explica que esse país, outrora prolífero, tenha agora uma população tão pequena? Primeiro, a imigração cessou. Segundo, a emigração, inicialmente um processo gradual, acelerou dramaticamente. Terceiro, há uma baixa taxa de natalidade. Todas as três razões originam-se na crise. A taxa de natalidade do Uruguai era tradicionalmente baixa, mas tornou-se ainda menor nas últimas décadas, sem dúvida por causa da redução dos rendimentos familiares, da dificuldade de conseguir moradia e da imprevisibilidade da situação futura. O fluxo imigratório deteve-se há muito tempo, pois dificilmente um país em estágio de declínio pode interessar a alguém. A emigração, por outro lado, cresceu rapidamente. Nos dias sombrios da ditadura, as pessoas partiam tanto por motivos políticos quanto em busca no exterior de oportunidades que o seu próprio país não mais oferecia. Foi nesse período que algum gozador com grande senso de ironia pichou na parede do aeroporto: "O último a sair, por favor, apague a luz e feche a porta."

Uma década e meia depois, após o país ter perdido boa parte dos seus jovens, dos seus trabalhadores mais qualificados e quando os acadêmicos mais destacados se encontram no exterior, essa pichação foi tapada por uma outra talvez mais derrotista, porque totalmente carente de humor: "Não se queixe — emigre!"

A baixa taxa de natalidade, o elevado índice de emigração entre os jovens, a alta expectativa de vida — a combinação disso tudo, faz com que o Uruguai seja um país de velhos, com a presença e a influência da geração mais velha cada vez mais evidentes. A pirâmide da população torna-se mais e mais estreita na base, ampliando-se no topo, uma tendência que, segundo projeções, continuará até níveis alarmantes. Mas o peso da velha geração não se percebe apenas nas estatísticas: é um fato plenamente observável por qualquer visitante e fonte permanente de perturbação dos uruguaios. Para os jovens, a idéia de permanecer num país cheio de velhos torna-se cada vez mais odiosa; a emigração parece ser uma solução mais promissora.



## Construir a esperança

Depois de uma longa e pacífica luta a ditadura terminou. Os jovens, que tinham sido um grupo privilegiado pela ação repressiva, não foram domesticados e tornaram-se os protagonistas de sua queda. As novas gerações tinham a grande esperança de que, com o retorno da democracia depois de 12 anos, veriam solucionados os seus problemas e participariam ativamente na liderança da sociedade.

Seus sonhos, tão pacientemente construídos, depressa desvaneceram-se. A crise que atingiu os países da região, longe de desaparecer, permaneceu como uma realidade estável. O sistema político foi restaurado e as mesmas pessoas — um pouco mais envelhecidas — tornaram a ocupar seus anteriores postos do poder. A sociedade tornou-se crescentemente gerontocrática, com os "velhos" ocupando cada vez mais as posições do poder, esquecendo-se das novas gerações e confinando-as somente a espaços onde o comportamento negativo passou a destruir suas identidades.

Recuperar a esperança dos jovens é pois uma tarefa primordial. O único caminho para alcançar essa meta é contribuir para que eles ganhem a confiança em si mesmos, construam espaços de encontro e consolidem os processos de inserção criativa na sociedade.

São as novas gerações que — juntamente com outros setores — podem desempenhar um papel relevante na criação de projetos nacionais que impliquem a superação dos atuais modelos sociais. Tampouco se podem esperar falsos Messias da juventude. As novas gerações estão conscientes de que as gerações anteriores dimensionaram erradamente sua capacidade de gestão, confundindo a realidade com seus desejos e pagaram um alto preço nas décadas de 1960 e 1970. Agora, talvez mais conscientes de suas capacidades e de suas limitações, menos confiantes na sociedade e nos adultos, dão mais prioridade à satisfação de interesses próprios mais concretos e diretos do que à utopia de projetos a longo prazo. De todas as formas, porém, o único caminho para o futuro é por meio da renovação de suas aspirações.

## *Juventude, juventudes*

Nos "dourados anos 50" criou-se a idéia estereotipada de que os estudantes eram "a" juventude. Com isso, tentavam-se esconder as diferen-

ças entre eles e, além disso, oferecia-se um modelo simplista para ser seguido: estudar e socializar-se de acordo com as pautas da sociedade, para alcançar a ascensão social num sistema que se apresentava como em desenvolvimento.

Foram os próprios estudantes que na década de 1960 contestaram as premissas básicas, sem no entanto questionar o estereótipo da sociedade que se manteve até que a crise do sistema se aprofundasse. Com a crise emergiram dois setores da juventude evidentemente dicotômicos: um setor incluído e outro claramente excluído da sociedade e, entre eles, um amplo espectro de setores juvenis que vieram confirmar a existência de *juventudes* em vez de *juventude*. Efetivamente, o termo é pouco apropriado para englobar todos os jovens: os universitários, os do meio rural, os do setor marginal urbano etc. Existem diferentes setores juvenis, e o termo juventude só tem sentido para os jovens, que tentavam conseguir solidariedade entre as diversas classes sociais e em situações diferentes na tentativa de unificar uma geração.

Num Uruguai cada vez mais segmentado socialmente, com um setor reduzido que tende a concentrar a riqueza, com uma classe média crescentemente pauperizada e quarta parte da população vivendo abaixo do nível da pobreza, é impossível para a juventude, que é uma parte deste país, escapar aos efeitos desse processo de fragmentação social. Reconstruir a solidariedade social entre os jovens é uma meta que deve englobar toda a sociedade. Para isso é necessário começar pela construção das características positivas da sua identidade que sejam eficazes no combate contra as tentativas de alienação e dominação que certos setores sociais lhes querem impôr.

## Juventude popular urbana

A crise do modelo de desenvolvimento econômico fez aparecer um vasto número de pessoas alienadas da sociedade. Entre eles estavam os que migraram para as cidades, expulsos do campo e atraídos pelas metrópoles que já não podiam integrá-los como antes e que os confinava nos chamados "cinturões de pobreza". Os setores excluídos, oprimidos e ignorados durante décadas, já não podiam continuar sendo esquecidos visto que a crise dos anos 80 agravou ainda mais sua situação, aumentando consideravelmente o



número desses "cinturões de pobreza". Por causa de sua marginalidade e de sua miséria eles fazem exigências e pedem soluções que nem a sociedade, nem o sistema político são capazes de resolver.

Com eles cresce um setor de jovens que quer ser o autor de seus próprios destinos. Noutras cidades de outros países as respostas diferem superficialmente, mas na verdade são as mesmas porque todas são conseqüências de condições sociais similares. Os jovens dos setores populares das grandes cidades carecem de canais de integração na sociedade: não têm acesso senão a empregos deficientes e mal-remunerados; são expulsos prematuramente do sistema educativo ou vegetam dentro dele sem que sua permanência signifique mais do que o contato com seus iguais, já que a escola não assegura como outrora a mobilidade social.

Eles não têm possibilidades de acesso a uma habitação própria e por isso adiam a constituição de uma relação estável ou preferem viver numa casa com várias famílias; seu espaço de ação é o próprio bairro onde vivem e seu lugar de reunião é a esquina; as oportunidades de uso do tempo livre são ilimitadas, mas não têm meios para canalizá-las e fazê-las produtivas; eles provêm de famílias em que é mais freqüente a desintegração; são assediados por meios de comunicação de tentador acesso, mas que lhes oferecem modelos cada vez mais divorciados de sua realidade.

Como foi mencionado, a reação dos jovens não será idêntica em todas as cidades latino-americanas ou mesmo dentro de uma mesma cidade, porque seria errôneo supôr que a juventude popular urbana constitui um todo homogêneo. No Chile, por exemplo, grupos de jovens do setor popular urbano constituíram um baluarte nas povoações, na luta contra a ditadura, enquanto outros canalizaram sua rebeldia em comportamentos autodestrutivos — consumo de drogas, alcoolismo —, ou em condutas violentas contra outros setores da sociedade — delinqüência e vandalismo.

Algo similar tem ocorrido no caso dos bandos mexicanos "*chavos*", nos quais uns buscam respostas por meio da violência consigo mesmos e com os demais, sem uma boa justificativa, enquanto outros articulam respostas que, fazendo uso da violência, tendem a reafirmar sua presença dentro da sociedade para conseguir resultados das exigências formuladas.

No caso uruguaio, a reação da juventude popular urbana não chegou a atingir esse nível, tendo se refletido mais em comportamentos individuais

como a emigração, a busca — em vão na maioria dos casos — de participação no mercado formal da economia, a aproximação esporádica e sem maiores compromissos de organismos de trabalho em grupo, o envolvimento no consumo de drogas etc. Suas reações são raramente coletivas e quase nunca infracionárias.

*Multiplicidade de desafios e respostas viáveis*

As causas macro-econômicas e políticas da crise permanecem em geral inalteradas. Conseqüentemente, embora sob uma perspectiva global elas possam parecer meros paliativos, as soluções para os problemas com que os jovens se confrontam têm de ser buscadas. As poucas respostas que foram ensaiadas apontam para caminhos viáveis. Elas dão aos jovens a possibilidade de refletir sobre sua situação e o impacto de seus efeitos sobre a comunidade a que pertencem.

O Foro Juvenil é a organização que ajudei a criar e a consolidar desde os difíceis anos da ditadura, quando constituía uma grande ousadia construir espaços de encontro e de participação juvenil. Estive vinculado ao foro de 1985 até 1989, e durante esse tempo trabalhamos com um grupo de jovens do setor popular urbano, procurando perspectivas de solução para seus problemas mais agudos.

O primeiro passo foi fixar para todos a tarefa de fazer uma análise da situação dos jovens. A metodologia utilizada foi invariavelmente a da investigação-ação, por ser a que facilita e torna interessante para os jovens o conhecimento da sua realidade. Com eles exploramos a situação da comunidade na sociedade, tratando de compreender suas características e sua razão de ser. Com os jovens abordamos sua situação no campo do trabalho, da habitação, da educação, da saúde, sua participação na comunidade, as bases sobre as quais constroem seu processo de identidade, a ação dos diversos agentes sociais e dos meios de comunicação etc. Esse não é um processo fácil de se iniciar e consolidar.

Juntos descobrimos que nossas hipóteses iniciais coincidiram amplamente com a visão que os próprios jovens tinham de sua problemática e dos caminhos possíveis para alcançar sua superação. Os problemas mais freqüentes eram os relacionados com a dificuldade para se inserir no mercado



formal de trabalho ou para manter um emprego no setor informal. Depois eles identificaram os problemas associados com a ausência de espaços para reuniões e encontros: a falta de lugares para onde ir, além da esquina, a dificuldade de manter relações de cooperação, dada a natureza efêmera e ocasional de suas relações. Eles também expressaram os fenômenos de rejeição por parte de outros setores da população que tendiam a alienálos em virtude de sua prematura expulsão do sistema educativo, de sua incapacidade para se integrar no sistema produtivo de sua escassa disposição de se envolver nas raras organizações existentes para o desenvolvimento comunitário. A imagem que os jovens têm de si mesmos tende a reforçar sua alienação, visto que favorece a adoção de comportamentos anti-sociais, criando preconceitos contra eles.

Continuamos essa exploração tentando, com diferentes grupos de jovens, desenvolver esquemas educativo-produtivos com uma ampla série de objetivos. Por um lado, tratavam-se de jovens marginalizados pelo sistema educativo, em geral nos estágios iniciais, e que vegetavam dentro de tal sistema sem adquirir conhecimentos que os qualificassem para qualquer profissão. Para eles, os esquemas educativo-produtivos deviam levar em consideração suas limitadas capacidades tentando, ao mesmo tempo, transformar os aspectos positivos do processo educativo numa aprendizagem. Por outro lado tratavam-se de jovens que haviam abandonado a escola, que tinham fracassado na tentativa de integração no sistema formal da economia ou que não se tinham mantido o tempo suficiente no setor informal para adquirir uma qualificação. Aqui, estamos lidando com jovens com uma auto-percepção desvirtuada, com experiência de trabalho escassa e pessimista, com nenhum envolvimento sindical e baixa capacidade de gestão. Os projetos a serem empreendidos deviam contar com esses elementos como ponto de partida para, baseando-se neles, lançar-se com audácia e imaginação na luta pela sua superação.

O tempo que tínhamos era pouco. O primeiro passo era motivar esses jovens para manter o projeto em andamento. Tínhamos de mostrar rendimentos financeiros imediatos para seu trabalho porque, de outra forma, apesar de sua vontade de manter o projeto, eles teriam de buscar outra fonte de rendimentos. Resultados imediatos eram também vitais, não só para aumentar sua auto-estima como também para que a própria comunidade pudesse ter fé no esforço que eles estavam fazendo e encorajasse iniciativas semelhantes.

Os projetos deviam ser organizados como cooperativas, visto que essa forma de organização era entendida pelos jovens como o modo mais democrático para consolidar a gestão do trabalho. Contudo, essa forma de organização era estranha para eles mesmos, visto que sua situação de desintegração social tinha impossibilitado anteriormente o desenvolvimento — salvo raras exceções — de experiências de trabalho em grupo. Isso devia ser levado em consideração pelos projetos desde o início. As dificuldades para sustentar projetos dessa natureza são bem conhecidos: os problemas referentes à aceitação dos procedimentos da organização e das decisões do grupo e ao trabalho cooperativo durante todo o andamento do projeto.

Mas, além disso, nós, os organizadores e os jovens com quem estávamos trabalhando, devíamos enfrentar outras dificuldades. Nós também éramos jovens e inexperientes, embora tivéssemos determinação e vocação. Logo reconhecemos que havia necessidade de refletir, avaliar e sistematizar a prática institucional e a do trabalho dos grupos, para avançar metodologicamente e ganhar experiência, o que nos pouparia trabalho em projetos posteriores.

*A experiência acumulada*

Depois de alguns anos de desenvolvimento de diferentes projetos no Foro Juvenil e noutras instituições de promoção juvenil que realizam ações no campo da promoção de empregos — Associação Cristã de Jovens, no meio suburbano, Emaús, com setores da população marginal etc,— é possível extrair algumas conclusões que são aplicáveis para outros grupos no Uruguai, especialmente no meio rural, mas que também são relevantes para o trabalho com jovens de setores populares urbanos.

Realmente, o projeto que desenvolvemos no Uruguai tem semelhanças com alguns projetos desenvolvidos em outros países latino-americanos. Podemos destacar os projetos desempenhados pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) em Santiago do Chile, uma iniciativa não-governamental, e o Programa Funda BID, uma iniciativa estatal promovida pela Fundação do Banco da Província de Córdoba, na Argentina. Ambos os projetos têm sido, sem a menor sombra de dúvida, dos mais relevantes no hemisfério sul do continente americano, tendo desenvolvido com eficiência ricas experiências no campo da capacitação e do fomento do emprego juvenil.



Avaliando os resultados alcançados

A primeira maior conclusão diz respeito à validade e à viabilidade do esforço empreendido. Ambas se justificam. Um dos indicadores é o fato de que os projetos, depois de um período de adaptação e de crescimento, tenham-se consolidado e sejam financeiramente solventes. Isso foi possível porque havia capital suficiente para suportar os *déficits* naturais dos primeiros meses. Também contamos com recursos financeiros que nos permitiram, em todos os momentos fazer investimentos e ter o capital de giro necessário para manter a empresa durante o período de consolidação, antes de atingir o "ponto de equilíbrio" que permitisse continuar com a tarefa, sem a necessidade de recorrer a novos empréstimos de capital.

A validade do trabalho realizado por cada empresa fica demonstrada por diversos elementos, entre os quais destacamos: a validade do princípio de "aprender fazendo", a chave de toda a experiência educativo-produtiva. Efetivamente, os grupos de jovens com as características antes descritas conseguiram fazer de seu trabalho uma escola para a aprendizagem da capacitação específica, adquirindo a habilidade adequada para realizar com êxito a gestão da empresa. Nesse ponto, nossa exigência determinada de que todos os integrantes do grupo conhecessem, debatessem e desempenhassem as diferentes funções — desenhar os produtos, realizá-los, comercializá-los, comprar as matérias primas, fazer a contabilidade, fazer os cálculos de custos, manter as máquinas e limpar o local de trabalho etc,— foi justificada pelos resultados. Isso alcançou o reconhecimento da igualdade de todos os membros do projeto, independentemente do sexo, das capacidades específicas, da experiência anterior etc.

Um segundo elemento que nos interessa ressaltar para reafirmar a validade do trabalho diz respeito à confirmação de que a organização cooperativa é a melhor forma de florescer os valores humanos e de organizar o trabalho. Concluímos que não importa o tamanho da empresa — desde que o número de integrantes se mantenha dentro dos limites que permitam uma relação fluente entre seus membros — visto que a organização cooperativa tende a igualar a relação entre os sócios e facilita a expressão da solidariedade, um atributo, podemos dizer, quase natural entre os jovens.

Um terceiro elemento em nossa avaliação, a viabilidade, merece ser salientado. Na medida em que os jovens percebem que consolidaram sua

empresa, alcançam uma melhor percepção de si mesmos e um melhor reconhecimento da parte de sua comunidade, o que sem dúvida tem efeitos positivos sobre ela. Em geral, os jovens que estão atravessando esse tipo de experiência tendem a incorporar-se ativamente à vida e à organização de suas comunidades.

Conclusões metodológicas

Nossa experiência, acima de tudo, sublinha a necessidade de começar com um trabalho promocional adequado, antes de empreender a etapa educativo-produtiva. Uma análise cuidadosa da situação por meio de um processo de investigação-ação que venha a ter impacto sobre os jovens e sobre os líderes do projeto é um ponto de partida indispensável.

Uma vez detectada a necessidade de realizar um processo de educação-produção, ela tem de ser apresentada efetivamente. O grupo deve ser preparado adequadamente para enfrentar o desafio, para ter consciência de suas limitações, para conhecer suas possibilidades, os obstáculos que podem surgir, os objetivos sempre limitados que vão alcançar, de modo que os jovens não fiquem desapontados durantes as diferentes fases do projeto.

Nossa experiência demonstra que é sempre necessária a presença de um "promotor" alheio ao grupo. Esse fato foi provado empiricamente: havendo um promotor, o projeto tem condições de prosperar; caso contrário, temos visto naufragar vários projetos. Essa condição, necessária, mas não suficiente, deve ser mantida até a fase de consolidação da empresa. O "promotor", assistente social, psicólogo, educador ou simplesmente um líder com experiência, contribui para desencadear e viabilizar os processos sociais para que estes se tornem evidentes no processo de consolidação do grupo e na experiência educativo-produtiva. Um promotor tem portanto de estar ciente dos princípios de Paulo Freire de educação popular, que rejeita todas as tentativas de imposição de modelos, de concepções "bancárias" de educação. O papel do promotor é tentar, em todos os momentos, enriquecer a experiência.

Finalmente, nosso trabalho demonstrou que não são necessários grandes investimentos financeiros para o desenvolvimento desses projetos. O grupo promotor das empresas deve ser necessáriamente pequeno: um coordenador geral, um economista, um coordenador da área promocional e



um líder para cada grupo são suficientes. Os investimentos em cada empresa são reduzidos — em nenhum dos casos deveria superar inicialmente US$ 5.000 — e o capital de giro também é reduzido. Para isso, nossa experiência e várias outras similares demonstram que a criação de um Fundo Rotativo é a modalidade mais adequada para financiar esses custos. Esse Fundo deve funcionar de acordo com os interesses do grupo e ser administrado com a participação de representantes dos projetos envolvidos.

*Conclusão*

Há necessidade de manter e ampliar esse tipo de projeto. Num país como o Uruguai, onde os jovens são permanente e sistemáticamente relegados, não só por condições políticas como também por fatores demográficos e culturais, construir qualquer tipo de alternativas viáveis para que os jovens encontrem um caminho de realização em seu próprio país e possam construir uma imagem positiva de si mesmos e de sua geração, é uma necessidade imperiosa à qual deve ser dada a máxima prioridade.

10

# BERLIM E O TERCEIRO MUNDO

## A CAMPANHA DO CHÁ

*Jürgen Zimmer*

Jürgen Zimmer escreveu este relatório sobre um experimento de cooperação internacional, que demonstra que é possível dar ajuda aos países do Terceiro Mundo sem humilhar o destinatário. País do Terceiro Mundo é produtor; país desenvolvido é comprador grato, mas que pode oferecer conhecimentos científicos e econômicos para ajudar a expandir o mercado ou melhorar o produto.

Às margens de um lago de pouca profundidade perto de Manila está situada uma aldeia chamada Cardona. À volta do lago houve apropriação ilegal em massa de terras. Parcelas de um hectare foram divididas com um cercado de bambu fino entrelaçado, usando-se as áreas cercadas do lago para viveiros de peixe. O lago parece uma tela com a forma de um favo de mel. Torres de vigia, com guardas armados, indicam os limites da propriedade privada. Tudo o que os pequenos pescadores de Cardona deixaram são áreas cada vez menores do lago: as pescas já não chegam nem sequer para sobreviver.

Purita, uma professora em Cardona, ficou obsecada com a idéia de fundar uma escola que produzisse os meios com que ela e os alunos

pudessem viver. O esquema dela não é a pesca, mas a criação de patos e porcos: há um bom mercado para ambos aqui. A idéia é de que as crianças devem aprender a viver usando a terra em vez do lago, já quase totalmente fechado. Purita recebeu o conselho de pessoas em Manila que estão passando para a prática a idéia de escolas comunitárias produtivas. Uma dessas escolas deve ser fundada na Montanha Fumegante, a gigantesca lixeira da cidade, e será financiada com a reciclagem; uma outra, em Tondo, produzirá comida barata e nutritiva para combater o mercado de comida rápida tipo lanche; uma terceira, em Santa Mesa, produzirá brinquedos; uma quarta será transformada em restaurante de estrada. Todos eles estão em áreas de favelas e serão oficinas inteligentes e não dessas que seguem o currículo tradicional.

Purita está consciente de que ela tem de jogar fora as velhas práticas educacionais coloniais. Embora as tarefas que ela atribuiu para si sejam mais ou menos bem conhecidas, as soluções e os métodos de encontrar soluções não o são. Aqui, no mundo real, a aprendizagem faz-se num meio inseguro. A falta de capital — os pesos juntos mal chegam para cobrir os custos de um porco — tem de ser compensada com conhecimentos extras. Ela e as crianças têm de se tornar especialistas locais no campo da criação de porcos e patos. Eles têm de fazer perguntas a criadores e veterinários; ler livros — e aprender possivelmente que nem todo o conhecimento está em livros — observar os animais; sobretudo aprender a fazer cálculos que sejam mais do que simples manifestação de seus próprios desejos.

Os contornos da escola de porcos e patos estão se tornando mais claros. O currículo é amplo: construção da escola e do seu cercado, análises de mercado, forragem para animais, *marketing*, política de investimentos, organização do trabalho e autogestão. Ler, escrever e fazer contas serão aprendidos num contexto produtivo. Faz muito mais sentido manter um diário sobre porcos, quando se pode ver que ele é útil para o bem-estar dos animais e para a lucratividade do negócio. As velhas disciplinas já não são úteis — pelo menos não da forma como o conhecimento nelas acumulado é tradicionalmente transmitido. As novas disciplinas têm de ser orientadas para os problemas mais importantes da criação de animais, diz Purita. Essas novas disciplinas têm títulos como "Como tornar porcos felizes". As crianças aprendem a raciocinar da seguinte forma: porcos felizes fazem muitos porquinhos que depois de crescer, por sua vez, produzem ainda mais



porquinhos. Visto de perto, portanto, elas aprendem sobre a psicologia dos porcos: que eles podem às vezes ser ciumentos, às vezes ficam de mau humor, outras vezes com disposição de ser acariciados, mas que são quase sempre sensíveis, como os seres humanos.

Uma outra disciplina é "Como alcançar um sistema de alimentação de custo efetivo". Na parte da aldeia com cercado de bambu no lago crescem nenúfares como mato. Esses nenúfares, as crianças aprenderam de um vizinho, podem ser secados e dados aos porcos. E quanto aos patos? Elas aprenderam que há uma espécie de peixe que considera os excrementos dos patos uma iguaria. Caramujos, por sua vez, alimentam-se dos excrementos dos peixes. Os patos prosperam com os caramujos. Tarefa de casa: Qual é a quantidade de água necessária num tanque para que: (a) os patos tenham suficiente espaço para nadar alegremente e (b) haja suficiente oxigênio para assegurar que os peixes não se sufoquem nos excrementos dos patos? Qual a proporção ideal entre peixes e caramujos, e caramujos e patos? Sob que condições eles se multiplicam melhor?

E uma pergunta para o leitor: Pode uma aprendizagem pela pesquisa como essa alguma vez ser transmitida nos currículos tradicionais baseados no conhecimento? Não há prêmios para a resposta!

Numa realidade austera, nada é fácil. Uma visão pode desaparecer depressa sob um véu cinzento de poeira. Os porcos podem pegar doenças; o próximo tufão pode enterrar os caramujos no lodo para sempre. É bem possível que porcos felizes tenham muitos filhotes, mas a questão é se as crianças podem se dar ao luxo de esperar tanto tempo sem morrer de fome. Quem é que vai lhes ensinar a eliminar o tempo improdutivo, fazendo e vendendo pasta de amendoim, enquanto a primeira porca espera os filhotes? Quem é que os protegerá de falsas expectativas de lucro rápido? Quem é que os convencerá da necessidade de trabalhar dia e noite para o seu projeto conjunto? Quem é que explicará que o conceito de economia autônoma não se pode basear em idéias grandiloqüentes e num conjunto de interesses, mas tem de ser construído pedra por pedra? Deixemos a escola comunitária produtiva de Cardona, admirando a sua coragem perante as incertezas e passemos para Berlim.

É meio-dia em novembro. Em frente da cantina da Universidade Livre de Berlim estão vendedores ambulantes de livros com escasso movimento de vendas. Dentro da cantina há uma mesa onde se formou uma pequena fila. Duas pessoas estão vendendo chá: não o chá aromatizado artificialmente, mas o Darjeeling mais fino das encostas do Himalaia, a última colheita de *Finest Tippy Golden Flowery Orange Pekoe* (FTGFOP).

"Nos outros anos vocês estavam vendendo *First Flush* (Primeira Colheita)", protesta uma estudante enquanto compra dois quilos. Alguém explica que na época em que as folhas de *First Flush* deviam ser colhidas houve uma greve na região e a Campanha do Chá teve de comprar FTGFOP. "É quase tão bom", o vendedor explica. A cliente leva os dois pacotes bem fechados e o folheto informativo gratuito (impresso em papel reciclado) e paga os 66 marcos alemães. Ela sabe que isso é uns 40% mais barato do que numa mercearia. Sabe que lhe venderam *Darjeeling* 100% puro e não o chamado "Darjeeling" misturado com chás de qualidade inferior. Ela sabe também que os resíduos do chá são analisados em laboratórios e os resultados são impressos na embalagem. Embora não possa reconhecer os seus nomes, ela se sente segura em ver a grande diferença entre o conteúdo químico desse produto e o máximo oficialmente permitido. Finalmente, ela pode ir para casa confortada por saber que não comprou o seu chá de uma firma que se enriquece pela exploração do Terceiro Mundo. A Campanha do Chá paga melhor os produtores indianos e financia projetos de desenvolvimento.

São 14:30h e o intervalo do almoço já acabou. Os dois estudantes que estavam vendendo chá recolhem as caixas vazias. Em três horas arrecadaram nove mil marcos alemães. Eles vendem os pacotes em quantidades de um quarto de quilo a um quilo, com desconto para quantidades maiores. Os clientes não compram o seu chá para uma semana, mas para todo o ano. A Campanha dura somente de outubro a dezembro.

Quem dirige a Campanha do Chá?

Somos uma firma independente criada pelo Projeto de Trabalho na Universidade Livre de Berlim. Acreditamos que o conhecimento universitário deveria ser direcionado para o papel de elaborar a viabilidade econômica e social na prática.



Para alcançar esse objetivo, os participantes oferecem uma alternativa para algumas das idéias educacionais da Idade da Pedra que prevalecem nos cursos universitários. A firma tem "altruísmo" escrito nos seus estatutos. O seu sucesso educacional não pode ser medido em certificados de cursos, mas nos números de um balanço comercial muito incomum: num período de cinco anos, as vendas aumentaram de 3,5 toneladas para 250 toneladas.

A Campanha do Chá passou a dominar o mercado de *Darjeeling*. As vendas não se fazem somente na cantina da universidade, mas também em 65 pontos de venda que antes não tinham nada a ver com a venda de chá. Eles vendem o chá pelo preço de custo, não por puro altruísmo, mas porque as vendas de chá atraem clientes. Além disso, a Campanha faz publicidade desses locais de venda em cartazes e nos jornais, atraindo os compradores e dando publicidade para pequenas lojas. Cada vez mais varejistas querem revender chá. A venda pelo correio por toda a Alemanha floresce. As vendas continuam até o estoque acabar. Depois disso, os clientes sem sorte, ou recebem seus cheques de volta, ou suas encomendas são reservadas para o próximo outono.

A firma acredita na gestão aberta. Cada comprador recebe um folheto explicativo com a contabilidade da firma mostrando que 39% das receitas vão para os produtores, dos quais 8% representam os salários dos apanhadores. O transporte contabiliza 2,5%; impostos e IVA, 18%; análises, 1,4%. Despesas gerais, principalmente os custos de empacotamento e etiquetagem, despesas de escritório, juros e armazenamento representam mais 14%; publicidade, 9%; e custos judiciais, 4,5%. Os restantes 3,6% são suficientes para constituir um caixa e um fundo para emergências.

Custos judiciais? Os filipinos têm um ditado popular: os peixes grandes comem os pequenos. A Campanha do Chá é a história de um peixe pequeno que começou a discutir com os tubarões sobre a sua presa. Nós, diz o pessoal da Campanha do Chá, vendemos o chá da mais alta qualidade por metade do preço e fazemos negócios mais justos com o Terceiro Mundo. Compensamos a nossa falta de capital com a nossa pesquisa universitária. Seguimos as pistas onde quer que elas estejam escondidas: nos arquivos ou nas cabeças das pessoas.

Algumas vezes, os peixes pequenos têm um ataque de *Angst* (medo), principalmente quando os grandes peixes abrem as bocas, enviam advoga-

dos e importunam os tribunais. "É como se uma pessoa quisesse enfrentar um barco de guerra com um barco a remo", diz Günter Faltin, professor universitário e iniciador da Campanha do Chá. Os peixes pequenos têm de ser altamente ágeis e manter tudo na vista, saber muito e pensar ainda mais. Os peixes gordos são lentos. A sua inteligência é a das grandes organizações burocráticas. Fazer manobras requer tempo. A Campanha está determinada em não se deixar escravizar pelo espírito doentio das grandes firmas. Ela é uma amálgama de Robin Hood e Karl Marx, Schumpeter e Schumacher: uma organização pequena que pensa e faz negócios de uma forma socialmente responsável.

*Empresários das bases*

A história começou dez anos atrás com um grupo de estudantes que queriam ser professores de estudos empresariais. Faltin, nessa época recém-nomeado para a Universidade Livre e profundamente desconfiado da educação universitária convencional, afirmou que uma boa teoria educacional exige antes situações da vida real como estudo de caso do que simulações. Uma boa pedagogia precisa de uma empresa para ser estimulante: você não pode ser um bom professor de economia quando se afasta da tensão do mercado e se enche somente com o conhecimento acadêmico.

Você tem de aprender a tomar decisões num ambiente inseguro, recuperar-se de calamidades, fazer o trabalho de burro de carga e desenvolver "qualificações" com base na experiência de negócios. Experiência de negócios? Certamente não para mergulhar animadamente nesse ambiente sujo, nadar com os tubarões, tornar-se um deles. Entre os educadores e representantes de outros áreas "suaves" de empenho existe, muitas vezes, uma profunda aversão contra tudo o que tenha a ver com o Moloch do mundo dos negócios. As nossas escolas, com a sua educação generalizada, enviam analfabetos econômicos para o mundo. A divisão clássica de trabalho entre os sistemas de educação e de emprego — um fornecendo qualificações, outro a provisão de postos de trabalho — já não funciona. Não é suficiente, argumenta Faltin, preparar as pessoas para postos de trabalho que já existem; é mais importante ser capaz de criar novos empregos. No mundo ocidental e ainda mais no Terceiro Mundo, o sistema de treinamento básico



para o trabalho prepara freqüentemente as pessoas para trabalhos que simplesmente não estão disponíveis.

No mundo da indústria, a maior parte dos novos empregos estão atualmente sendo criados em pequenas e médias empresas e no setor alternativo e de auto-ajuda. Nos países do Terceiro Mundo, os novos empregos são criados principalmente no setor informal. Em outras palavras, a pessoa tem de se envolver como empresário: não a típica forma capitalista de empresa, mas construída mais com base na iniciativa pessoal e de grupo do que no nexo do dinheiro. O conceito tradicional ocidental de formação profissional orientado para a prática não é demasiado unilateral, demasiado concentrado, tal como faz, na criação de uma consciência do trabalhador? Já não existem muitas pequenas firmas cuja capacidade de ter sucesso é um resultado direto do fato de que seus membros formam uma equipe, possuem a firma conjuntamente e não se dividem automaticamente em trabalhadores e gerentes, apesar da divisão constante de funções?

O empresário das bases é um artista que não trabalha para pôr a riqueza da sociedade no seu próprio bolso, mas para a espalhar à sua volta, tal como a sua consciência social manda. Isso corresponde mais ou menos à visão contida na teoria social de Rudolf Steiner, uma visão que infelizmente é posta de lado pela maioria dos seus seguidores antroposóficos. "Pequeno é bonito" não implica um estado idílico por ser pequeno, mas por maior capacidade de manobra, mais eficiência, maior qualidade, preços mais razoáveis. A discussão do valor pode ser seguida até sua base econômica. O empresário das bases demonstra a sua capacidade de ter êxito preocupando-se com o que produz, mostrando responsabilidade social em relação aos seus fornecedores e ao seu produto, não tentando simplesmente enriquecer e explorar os outros, assegurando que ninguém seja liquidado; e, apesar — ou por causa — disso, tem sucesso.

Um modelo desse tipo de empresário é Gottlieb Duttweiler, o fundador de Migros. Suíço, ele plantou café no Brasil nos anos 20 e ficou muito incomodado, quando voltou para Zurique, ao ver o café tão caro: 50% de lucro simplesmente por ser colocado sobre o balcão da loja e mais 25% para os atacadistas. Esse era o tempo em que os monopolistas mantinham os preços altos no mercado mundial: trigo e cereais sendo queimados, café jogado ao mar, frutas destruídas, ovelhas queimadas com a lã e tudo o mais, algodão sendo comprimido para fazer superfícies de estradas. Duttweiler foi

para a Repartição de Estatística e mergulhou nos dados. Zurique é uma cidade cara para se viver, com preços de alimentos excessivamente altos. Havia várias razões, ele descobriu: muitas marcas com o mesmo nível de qualidade; custos excessivos de armazenamento e de juros; instalações de lojas extravagantes; demasiadas mercadorias deteriorando-se por estar muito tempo armazenadas; custos de transportes extremamente elevados por não comprar em massa; fixação de preços pelos fabricantes de produtos de marca.

Da sua leitura dos métodos de Henry Ford, Duttweiler entendeu que o comércio, para ter sucesso, precisa produzir ou vender artigos úteis da mais alta qualidade pelos preços mais baixos. Ele comprou açúcar, café, arroz e sabão em grande quantidade e organizou sua primeira campanha. Converteu caminhões de distribuição em lojas ambulantes e cobriu a cidade com uma rede de locais baratos onde se podia fazer compras. O cartel dos comerciantes de especiarias tentou bloquear o sistema de Duttweiler. Serviços municipais proibiram seus funcionários civis de comprar na Migros e evocaram a ameaça do colapso das classes médias. Apesar disso, a Migros cresceu e lutou para vencer todos os obstáculos. Hoje, uns 60 anos mais tarde, com mais de 40 mil empregados e mais de um milhão de membros cooperados, a Migros tornou-se ela própria uma grande empresa que devora os pequenos peixes. Ainda há traços dos seus antigos princípios, mas os descendentes de Duttweiler transformaram o seu "capitalismo social" e as novas práticas causam arrepios nos socialistas da velha-guarda.

Quando Aristóteles declarou que o comércio era, junto com a fraude e a prostituição, um pecado mortal, estava se referindo ao fato de que os comerciantes mantinham baixos os preços dos produtores e altos os dos consumidores. A Campanha do Chá inverte o processo: o preço do chá baixa e os produtores ganham mais. Para fazer isso, a Campanha do Chá tem de utilizar o seu recurso principal: conhecimento. Dessa forma as "leis férreas" do mercado são quebradas. Há, por exemplo, uma "lei" que diz que é um bom negócio vender uma variedade de produtos. A Campanha do Chá vende somente uma variedade de chá, mantendo suas transações no mínimo e suas despesas gerais pequenas. Quanto à "lei" de ter de manter a oferta de um produto durante todo o ano, isso, diz o pessoal da Campanha do Chá, é uma tolice. Pode-se alcançar o movimento comercial anual em três meses, fazendo assim a compra barata no atacado e poupando os custos de armazenamento. Chá não é como alface, mantém a sua qualidade durante todo o ano. Pacotes grandes são mais baratos do que pequenos, pois, os custos de embalagem são reduzidos. Cortando os intermediários parasitários — os exportadores, os importadores, os atacadistas e os varejistas — poupam-se somas substanciais. Os resultados são preços mais baixos para o cliente, preços mais elevados para os produtores indianos e dinheiro para controles de qualidade mais amplos, mediante análises químicas.



*De um lado para outro*

Nos primeiros anos da Campanha do Chá, a maior parte do lucro foi transferido de volta para a Índia, permitindo a instalação de um reservatório e um centro de conservação de árvores na aldeia de Punalal. O reflorestamento integrado é um programa em que as crianças plantam e cuidam das árvores: adotando-as, responsabilizando-se por sua irrigação, assegurando que as cabras não as comam.

A Campanha do Chá decidiu contar ao público o que estava fazendo, com o seguinte anúncio:

> Não desejamos construir a nossa firma à custa de indianos com salários baixos. Por isso, pagamos ao produtor indiano o dobro da unidade salarial. A unidade salarial para um quilo de *Darjeeling* corresponde a cerca de três marcos alemães. Incluímos no nosso preço de venda mais três marcos alemães. Para nós 30 centavos por cada 100 gramas faz pouca diferença; para a Índia o dobro do salário significa muito.

Desenvolver na prática um modelo de uma nova ordem econômica, mostrar que funciona, informar o cliente para onde vai o lucro: Não há nenhum mal nisso, não é verdade? Errado. A lei alemã sobre a concorrência não permite o fornecimento de informações sobre o uso socialmente responsável dos lucros alcançados. Os comerciantes de chá tomaram medidas legais contra a Campanha do Chá e conseguiram a proibição do anúncio com essas palavras ou em termos análogos. Também foi banida uma frase que dizia que a Campanha do Chá faria uma doação para projetos de desenvolvimento comunitário equivalente ao total dos salários pagos aos trabalhadores nas plantações de chá para o chá comprado dos seus patrões.

O Tribunal de Estado de Hanover sentenciou que o anúncio não era ético, que era publicidade "emocional" e que apelava para a simpatia e a consciência social dos clientes. A decisão judicial decretou que a firma usava esse apelo aos sentimentos "para seus próprios fins de uma maneira sistemática", embora a sentença não tivesse objetivamente nada a ver com as propriedades do chá em questão. E o que são "seus próprios fins"? Os estatutos da Campanha esclarecem que a companhia não tem como objetivo dar lucro. Ah, reivindica o Tesouro, a tranferência dessa dupla proporção de salários para a Índia é na realidade uma tranferência de lucros e deve ser tributado como tal — e, mais ainda, retroativamente. Metade dessa dupla proporção para a Índia em vez da quantia total; o resto para o Tesouro alemão? A Campanha do Chá admite a derrota nessa questão e decide enviar somente metade do lucro e reter a outra metade como um fundo de reserva para futuras despesas judiciais. Ela se lembra que Duttweiler teve de entrar numa corrida de obstáculos semelhante através do mundo dos negócios estabelecidos.

O pequeno peixe tem de estar especialmente alerta; os grandes peixes atacam quando menos se espera. A Campanha do Chá foi derrotada numa segunda petição judicial. Ela está agora proibida de expressar a sua opinião sobre a baixa qualidade dos chás aromatizados. Os argumentos apresentados pelos comerciantes de chá são complexos e ultrapassam a compreensão do leigo, mas eles ganharam o dia nos tribunais. Um terceiro ataque não veio pelos tribunais, mas por um apelo para que a Campanha do Chá "agisse no interesse global do comércio e da manutenção de uma imagem positiva para o chá, [não usando os resultados das análises dos sedimentos] para anunciar que o chá comprado tem um teor especialmente baixo de elementos poluentes e é constantemente testado." O uso de tais referências na publicidade cria uma "imagem particularmente negativa". As vendas de chá estão estagnando e até mesmo os estômagos dos multimilionários cartéis internacionais e alemães-ocidentais estão fazendo ruídos.

O pequeno peixe, porém, morde de volta. A Comissão do Chá da Índia introduziu uma categoria especial para combater a adulteração de *Darjeeling*. Ela concedeu essa designação, simbolizada por um selo com uma apanhadora de chá segurando uma planta, para a Campanha do Chá. A Campanha do Chá vende somente *Darjeeling* 100% puro e aceita a honra reconhecidamente. Discretamente, ela expressa o seu pesar pelo fato de que



a Comissão do Chá, na esperança de evitar pelo menos as falsificações mais gritantes, tivesse também concedido o selo para firmas cujo "Darjeeling" é apenas 60% puro.

### *Outros entram em cena*

Não é surpreendente que, à sombra da Campanha do Chá, parasitas e imitadores tentem a sua sorte. Uma firma vendeu pacotes enganosamente similares a ponto de os etiquetar com "Campanha do Chá". O que aconteceu, no entanto, com uma firma fundada no distrito de Kreuzberg, em Berlim Ocidental, no início dos anos 80, pelo mesmo Günter Faltin causa maior apreensão. Ela foi fundada para formar professores de economia e aprendizes e devia ser desenvolvida em cooperação com a universidade, para dar uma orientação prática em seus estudos. Ela não competia com a Campanha do Chá, pois comercializava café da Nicarágua e vinho do sul da França. Muito antes de o valor dos negócios atingir um milhão de marcos alemães, foi tomada a decisão de continuar o negócio como uma firma privada, fora da tutela da universidade. O sistema democrático de tomada de decisões da firma, apoiado por todos, tornou esse "golpe" possível. Faltin acredita que foi uma decisão míope, pois um instrumento decisivo, o uso da universidade como um recurso, estava sendo posto de lado. Além disso, aí estava uma organização do setor alternativo querendo iniciar uma oposição ao conhecimento e perspicácia do setor de negócios. Uma firma não é alternativa porque suas intenções sejam boas. Ela não fará mais do que se ocupar com comportamentos alternativos típicos — muita discussão, pouco crescimento de experiência profissional, salários baixos, poucos estímulos novos — a não ser que tenha alguém que possa introduzir inovações econômicas e pô-las em prática. Isso inclui conhecer o terreno pelo menos tanto quanto as grandes firmas e ser capaz de desenvolver alternativas de grande alcance. Isso exige muita disciplina e esforço: é uma aprendizagem pela investigação.

### *Colocando a cabeça para fora*

O estatuto e a organização atual da Campanha do Chá foram determinados por essa experiência. Tomaram-se medidas para evitar a possibilidade de alguém apropriar-se da firma. A Campanha do Chá é alternativa

porque tira o mercado das mãos dos monopolistas para beneficiar os produtores indianos e os consumidores alemães. Também é alternativa porque a sua experiência de aprendizagem é muito mais adiantada do que a realidade didaticamente filtrada das aulas e dos cursos universitários. Ela é enfaticamente não-alternativa na sua organização interna. O sonho de uma firma auto-organizada, em que cada um tem a dizer e cada decisão é tomada por todos, não é praticável. É "administração por cogumelos", diz Faltin: sempre que alguém coloca a cabeça de fora com uma idéia pouco comum, os outros atacam e a cabeça rola na poeira. O principiante é aplaudido mesmo quando está falando asneiras. Isso é uma educação social pobre e não economia alternativa. Controle coletivo com a intenção de assegurar que nenhuma cabeça de cogumelo seja maior do que as outras, dá lugar a toda uma série oculta de brigas de galo. De fora, a visão é a de um coletivo fechado; por dentro é um darwinismo social, com pressões psicológicas e angústia, e com ofensas que não aborrecem ninguém e bodes expiatórios para os quais não existem tribunais de apelação. As vítimas da brutalidade dessa prática escaparam pela porta dos fundos, com danos de longa duração para si mesmos. Será que isso tem de ser assim? Não existem melhores modelos para firmas autocontroladas? A Campanha do Chá é mais sensata e tem uma hierarquia aberta.

Para cobrir os flancos da guerra de guerrilhas econômica, Faltin deixou o seu substituto no cargo e viajou para o norte da Tailândia para investigar as pré-condições para futuras campanhas. No mundo ocidental, a mobília é tradicionalmente feita de madeiras tropicais duras e a derrubada das árvores está destruindo as florestas virgens. Ao mesmo tempo, ele descobriu que os nenúfares estavam-se multiplicando exponencialmente e sufocando as vias aquáticas, afetando o ecossistema tailandês.

Junco tem sido usado nos países do Terceiro Mundo desde tempos imemoriais. Cresce rápido e pode ser produzido em terras fora das florestas virgens, criando uma alternativa para as madeiras duras na construção de armações dos móveis. Das raízes dos nenúfares pode-se obter uma fibra potencialmente apropriada para tecer telas, os assentos e os encostos das cadeiras, e as cabeceiras das camas. Faltin reemendou a instalação de unidades de produção e regressou a Berlim para organizar o uso das vantagens da pesquisa científica da universidade para explorar as potencialidades desses dois materiais e as oportunidades de negócios para planejar



e divulgar um conceito empresarial, tendo em vista a produção e a compra e venda dessa nova linha na economia de auto-ajuda no Terceiro Mundo.

Juntamente com os estudantes que participaram em uma ou duas campanhas, existe agora uma pequena equipe de combatentes com experiência, incluindo alguns antigos estudantes, dando um passo de continuidade e com capacidade de transmitir o que foi aprendido. Cada campanha traz um aumento de experiência, expõe novas áreas de fraqueza e ressalta a necessidade de avaliação. Todos, exceto Faltin, recebem um salário regular. Para muitos, isso significará o desenvolvimento de uma perspectiva econômica a longo prazo: não apenas para os empregados da Campanha do Chá como também para os indianos e para as pequenas lojas em Berlim.

As decisões na Campanha do Chá não são fundamentadas em conhecimentos seguros, mas são empíricas. Nenhum dos estudantes sabia se o chá poderia ser vendido por quilo, se os clientes veriam o sentido em comprar um único tipo de chá num período de tempo limitado. Será que os clientes têm a capacidade de comparar preços e entender que o produto da Campanha do Chá custa metade em relação a seus concorrentes? Poderão aprender a diferenciar entre *Darjeeling* e "Darjeeling"? A expansão no mercado deveria ser feita por pedidos pelo correio ou por armazéns? Como se pode expandir e continuar sendo pequeno?

Em outros lugares no *campus* da universidade realizam-se atividades previsíveis no ritmo de duas horas dos cursos: distribuição de listas de leitura, leitura das mesmas, discussão com limite de tempo, apresentação de um vídeo. No Departamento de Educação, o Plenário para Atividades Não-Convencionais está se esforçando para reacender os sonhos de didática universitária dos anos 60: pesquisa, relação estreita entre a teoria e a prática, pesquisa útil para Berlim. Olhemos para a Campanha do Chá como um modelo nesse contexto. Para que o princípio da aprendizagem pela pesquisa, em que o aluno está envolvido, seja levado a cabo na formação de educadores é preciso começar abrindo amplamente as janelas e olhando para fora para ver o que está acontecendo no mundo real. Em vez de se sentar nas salas de aula regurgitando velhas erudições, docentes e estudantes têm de se engajar na busca de soluções para as questões educacionais e sociais atuais das pessoas lá fora.

Edifícios escolares monstros e com o perigo do amianto mostram fendas na estrutura; eles têm de ser demolidos e reconstruídos como escolas polivalentes menores e mais coloridas. Crianças deficientes querem e devem ser integradas nas escolas normais, juntamente com seus professores especializados. Sendo uma cidade multicultural, Berlim precisa de escolas em que sejam ensinadas as línguas mais importantes das populações imigrantes, num contexto livre de etnocentrismo; agora os pais de exilados da Polônia de origem alemã estão proibindo seus filhos de falar sua língua natal polonesa, numa tentativa de fazer valer o direito da assimilação desde o início. As lições tanto da educação antiga como da nova, orientada para a reforma, foram negligenciadas e terão de ser repetidas: o abandono do ensino didático, o afrouxamento das fronteiras de 50 minutos para atividades de aprendizagem em benefício dos projetos, a recriação da relação entre a escola e o bairro. Tudo isso se faz mais e mais necessário à medida que a grade curricular, em Berlim e em outros lugares, torna-se cada vez mais regulada, com as classes cada vez maiores e os professores mais desiludidos e abatidos.

Um estágio de um estudante de educação tem de ser mais do que se sentar no fundo da sala de aula escrevendo relatórios de observação sobre se o professor consegue ou não manter separados os objetivos intermediários e os de longo prazo. Educação prática orientada pela teoria significa relacionar os conhecimentos adquiridos na universidade com diferentes condições sociais e criar condições melhores, centímetro a centímetro, em cooperação com outros: alunos, pais e professores. A Faculdade de Educação precisa construir satélites na própria cidade, aproximando-se do que está acontecendo. Baseado neles, os estudantes poderiam criar pequenas unidades práticas para enfrentar situações reais, engajar-se de uma forma concreta na integração de crianças deficientes ou no desenvolvimento de escolas de bairro interculturais. O choque do envolvimento em situações práticas ativas poderia ser compensado pelo uso de diretrizes teóricas. O *campus* da universidade poderia se tornar um fórum de discussão sobre a utopia e a realidade, um lugar de relaxamento criativo, uma estação de abastecimento para os estudantes irritados com a vida "lá fora" e para os professores exaustos. Muitos estudantes já estão mais preparados do que seus professores para uma universidade tão versátil, pois já dirigem táxis, negociam com vinhos, reformam edifícios, empregam-se como



guardas-noturnos, infiltrando-se no setor informal e aprendendo com muitas Campanhas do Chá em miniatura.

De volta às Filipinas, a pequena escola em Cardona abandonou dolorosamente a batalha. A única porca feliz — esperando e, mais tarde, parindo porquinhos —, que deveria fundar o projeto, foi incapaz, juntamente com suas crias, de resistir às pressões econômicas. Quando os porquinhos estavam suficientemente gordos, cada criança, feliz, levou um para a despensa da família, acreditando que a escola tinha alcançado seus objetivos.

# 11
# AMÉRICA CENTRAL

## EDUCAÇÃO E ECONOMIA POPULAR

*Francisco Gutiérrez*

Francisco Gutiérrez nasceu na Espanha, mas emigrou para a América Central, onde seria diretor do Colégio De La Salle, em São José, Costa Rica. Com base nos seus estudos acadêmicos anteriores em filologia e na sua experiência no subcontinente, desenvolveu a abordagem da linguagem total, que se tornaria uma pedagogia da comunicação. Mais tarde, dirigiu sua atenção e suas energias para a promoção da educação socialmente produtiva. É autor e professor renomado, diretor do Instituto Latino-Americano para a Pedagogia da Comunicação (Ilpec). Atualmente aposentado, continua ativo nas questões latino-americanas e internacionais e é diretor regional para a América Latina do Icea.

A América Central chegou a um momento decisivo na sua história. Seu povo tem de descobrir agora suas próprias abordagens dos tempos modernos, para a formação de esquemas de desenvolvimento contra a pobreza sempre crescente e para responder à luta pela sobrevivência das massas. Um dos aspectos mais impressionantes desses novos esquemas de desenvolvimento é o número de grupos de produção do setor público que estão aparecendo em todos os países dessa região. Essa proliferação, porém, serve somente para salientar uma outra necessidade fundamental, a da organização apropriada.

Até recentemente, pensou-se que a resposta estava em cooperativas. Elas apareceram por todos os lados e, mesmo hoje, acredita-se geralmente que são a verdadeira rota para a solução das graves crises socioeconômicas que atingem todos os países da América Central. Argumentou-se, em grande parte por demagogos, que não poderia existir democracia política sem a democracia econômica. Mas a fraqueza organizativa e a falta total de instalações para o treinamento nas cooperativas levou à conclusão de que é imprudente continuar simplesmente copiando modelos que, embora apropriados para os países desenvolvidos, não correspondem às necessidades da nossa situação.

*Fenac, a economia e a educação públicas*

A Fundação Nacional dos Camponeses (Fenac) inclui camponeses e trabalhadores indígenas entre o seu quadro nacional de cinco mil membros, participantes de 50 organizações espalhadas por todo o país. De alguns anos para cá, decidiu-se encontrar abordagens alternativas para a economia pública e a educação. Entre os seus objetivos deu-se prioridade ao apoio a seus membros nos aspectos organizativos de esquemas de produção, porque a experiência tinha mostrado que a produtividade sem capacidade de organização não fornece soluções para os nossos problemas, nem mesmo para os de natureza puramente pessoal ou doméstica.

A Fenac mostrou-se especialmente interessada em desenvolver alternativas para grupos de camponeses no norte da Costa Rica, na fronteira com a Nicarágua. Ali existem questões específicas para ser tratadas:

- o isolamento e inacessibilidade do terreno e a ampla dispersão da população;
- a presença na área de grandes grupos privados, que possuem meios de produção sofisticados;
- a falta de iniciativa da parte dos camponeses e a ausência de programas de formação profissional;
- a presença na área, durante muitos anos, dos "contras", o que criou a necessidade de dar apoio prioritário.



Aprendizagem a distância

Levando em consideração o território extenso, a falta de recursos e o número de grupos envolvidos, a Fenac iniciou, no final dos anos 80, uma forma de aprendizagem a distância com o objetivo de reforçar a produção e a organização, assim como o envolvimento em atividades mais amplas das pequenas organizações de camponeses dessas regiões. O modelo de aprendizagem a distância, embora muito rudimentar no início, foi agora consolidado com a redação, a produção e a aplicação de módulos, folhetos e unidades. Já foram alcançadas algumas melhorias na organização e na produção pelas associações participantes.

O experimento é baseado em quatro princípios. Uma vez transmitidos pessoalmente para os grupos, eles formam a base para a aprendizagem modular:

- *participação* — já que esse é um modelo para a educação pública, nosso ponto de partida foi a necessidade de fazer da participação um processo educacional. Isso inclui uma análise das atuais condições comparadas com as condições ideais desejadas pelos participantes, com muita ênfase nos defeitos da produção artesanal e nos problemas resultantes do fato de as pessoas quererem fazer as suas próprias coisas ou de assumirem papéis de liderança. É fundamental criar uma consciência de que essas atitudes dificultam a organização e a produção;
- *comunicação* — aqui, analisamos as relações de poder e os defeitos mais significativos das estruturas organizativas atuais. Uma boa comunicação depende da afinidade e das relações interpessoais primárias para o seu sucesso. Aqui, também analisamos criticamente as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação de massa;
- *planejamento* — aqui, diferentes técnicas de planejamento são tratadas de forma que os próprios camponeses tenham a capacidade para gerir as diferentes atividades do processo de organização e de produção;

- *intercâmbio* — o princípio mais efetivo e prático é o intercâmbio de experiência e de trabalhadores entre os diferentes grupos e as organizações de camponeses da Fenac, a fim de melhorar tanto a produção como a organização. Durante os últimos anos realizaram-se esses intercâmbios entre os produtores do norte da Costa Rica e também ao longo da fronteira norte entre os camponeses costa-riquenhos e nicaragüenses. Esses intercâmbios não só ajudaram os camponeses de ambos os países a conhecer-se uns aos outros, como também os ajudaram a alcançar objetivos específicos — em particular, o estabelecimento de relações comerciais diretas entre a Fenac e as organizações públicas da região do rio San Juan, de Nicarágua, e de atividades culturais e esportivas conjuntas com pessoas tratadas como inimigos públicos pelos meios de comunicação de massa.

*O papel da Fenac*

O experimento da Fenac em educação e na economia pública está até agora na fase de desenvolvimento. Já existem, entretanto, certos resultados que confirmam a validade dos princípios e da metodologia educacionais que estão sendo usados tanto no plano prático como no teórico.

No plano prático, houve a realização dos princípios acima enumerados. No plano teórico, houve a reflexão que identificou certos elementos-chave no processo de educação e de economia pública. O primeiro desses elementos foi de que a educação para a produção é válida somente quando o trabalhador conseguir aprender para participar pessoal e socialmente. Educação no e para o trabalho, que é inerente na educação política, vem de uma consciência precisa do valor do trabalho e da criação de um balanço sensato entre o desenvolvimento pessoal e a prática social. Não pode haver um engajamento no trabalho sem o crescimento de uma consciência social. Não haverá nenhum desenvolvimento humano no trabalhador se, pelo trabalho, o homem não contribuir para humanizar as estruturas sociais, econômicas e políticas. Não devemos esquecer nunca que o trabalho, sendo uma preocupação humana, está no centro de todos os assuntos humanos.

O segundo elemento é o reconhecimento de que, com base na resistência popular e nas estruturas alternativas de poder entre as pessoas,



torna-se possível construir novas relações sociais em torno da produção e da distribuição da riqueza, o que talvez signifique que as práticas e ideologias do dia-a-dia possam contribuir para mudanças macro-sociológicas. As experiências de organização-produção de um grupo envolvido em meios alternativos de produção estão constantemente ameaçadas pelas condições das sociedades, que dependem deles, e pelas tendências recessivas, que as obrigam a retornar até as limitações impostas pelo mercado e pelo banco. A contradição entre os mecanismos poderosos de recuperação e de repressão gerados pelo meio e a necessidade do grupo de sobreviver permeia e afeta os processos de experiência de grupo. Criar um público à altura e negociar propostas alternativas de acordo com esses projetos fundamentais de produção implicam a formulação de estratégias de sobrevivência a longo prazo pela educação.

Essa tarefa nova e complexa pressupõe a necessidade de estimular e lidar com processos que, segundo a proposta do Ilpec de 1990, oferecerão novos critérios para a viabilidade social e econômica de processos de produção. Também implica a elaboração coletiva de novas idéias sobre formas de administração de empresas públicas e de investigação sobre a verdadeira força dos fatores externos que podem afetar adversamente os grupos de produção. Além disso, ela tem de arcar com o conteúdo de novas áreas de conhecimento, como estudos de viabilidade e modelo econométrico, que são fundamentais para projetos de produção.

*Educação e formação socialmente produtivas*

O Instituto Latino-Americano para a Pedagogia da Comunicação (Ilpec), que é uma organização não-governamental especializada na comunicação pública, vem implementando desde a década de 1970, o programa agora conhecido como "Educação e a Economia Pública". Os projetos de produção tem como premissa de que o homem é, ou deveria ser, o princípio básico. A transformação da sua realidade deve começar com uma conscientização das suas necessidades e aspirações, assim como com a compreensão do condicionamento e das contradições que afetam essa realidade. Além disso, só podemos transformar realmente essa realidade quando, na nossa busca pelas soluções, tomarmos em consideração todos os fatores envolvidos e não meramente os econômicos. Temos de ver o homem como o centro

de todos os desenvolvimentos do projeto: começam com ele e voltam para ele. Ignorar o fato de que o homem é o agente da transformação é garantir o fracasso.

É por essa razão que os projetos de base sobre o "crescimento econômico do campo" ou sobre a "geração de trabalho" é como dizer que todas as crises são somente uma fase parcial e transitória, que pode ser remediada com a aplicação, por aqueles que detêm o poder econômico, de medidas de reajuste e de emergência aqui e ali. A verdade é que a crise da economia costa-riquenha requer, como em muitos outros países, não apenas mudanças econômicas como também humanas e sociais.

Isso significa que temos de ver as empresas de produção associativas como fazendo parte de um todo global que integre três componentes: organização, produção, e educação-formação. Não excluimos, evidentemente, outros aspectos específicos do processo, como conselhos técnicos e capacidade de *marketing*; mas a soldagem dos três principais componentes constitui o processo da educação socialmente produtiva. É por meio da reflexão crítica de toda a atividade do grupo de produção que os aspectos educacionais são estimulados e vistos como necessários. A formação profissional assume então o significado de identificar a necessidade de transformação pela da reflexão. Reflexão, para poder agir mais efetivamente e para poder ganhar uma compreensão mais científica, torna-se por sua vez o fator-chave na determinação do tipo apropriado de ação a ser realizado. A reflexão em grupo e o diálogo, envolvendo tanto uma avaliação da situação como uma identificação do que conduzirá a uma melhoria qualitativa, pode muito bem levar a um novo nível de consciência.

Análises desse tipo ajudam os futuros beneficiários a perceber tão objetivamente quanto possível a realidade das suas circunstâncias e a tornar-se capazes de assumir controle sobre o seu meio graças à percepção. Esse é um instrumento poderoso para aumentar a conscientização e, conseqüentemente, para a educação. Além disso, a análise requer a fixação de objetivos, a definição de questões e problemas, a determinação de prioridades, a identificação de recursos existentes e a clarificação das múltiplas relações causais necessárias para enfrentar os aspectos estruturais, com o que os homens se tornam agentes e não objetos de transformação. Todos esses elementos são vitais para o engajamento do grupo e para o desenvolvimento de um projeto que seja claro, e não ambíguo, e que se integre no



objetivo primordial: a transformação da estrutura social global. A análise, conseqüentemente, não pode ser de forma alguma reduzida a uma coleta fria de fatos e de informações, mas antes corresponde a um processo dinâmico vivo que revele o potencial dos seus membros tanto no plano micro como no macro.

Precisamos também manter em mente que a compreensão da realidade não pode ser de forma alguma limitada à fase final. Ela permeia todo o processo, tornando-se enriquecida e florescendo enquanto se realiza a transformação; e o nosso envolvimento nele ajuda-nos a controlar o processo mais efetivamente.

É aqui que o papel vital do homem pode ser visto mais claramente: uma realidade da qual o sujeito se conscientiza transforma-o automaticamente e lhe dá poder. Essa é a razão pela qual a sua participação, desde a fase inicial da análise e da identificação da questão, é de importância vital. Não menos importante é a sua participação no processo de tomada de decisões, que é implícita na invenção do projeto e no processo de conscientização no qual está baseado.

A produtividade de uma empresa associativa requer um alto nível de participação da parte de seus membros quando se quer atingir os objetivos da companhia: quanto maior for a participação, maior será a transformação social. Estamos tentando exercer uma influência direta ou indireta na transformação da realidade no interior de uma entidade social. É importante salientar o papel da educação nesse processo. Ser um participante ativo também é importante aqui, seja pelo seu valor instrumental, seja pela sua capacidade de encorajar a cooperação e a solidariedade entre diferentes grupos sociais com certos interesses comuns. Além disso, se querem ter o mais alto nível de participação no negócio, os membros têm de assumir o controle sobre o capital como também sobre os meios de produção.

### *Uma nota de advertência*

Há duas possíveis áreas de perigo no processo de participação: por um lado, o da criação de um sistema de gestão vertical, rígido e formal; por outro lado o de não haver nenhum plano, respondendo-se meramente às

demandas flutuantes da realidade externa, sem qualquer percepção das causas subjacentes, gerando conseqüentemente a incapacidade de influenciar a direção da mudança.

A participação tem de ser parte de um processo organizativo que mantenha em vista os objetivos desejados. Nossa perspectiva educacional atual é a de que o desenvolvimento e o crescimento da companhia não podem ser vistos somente de um ponto de vista econômico, o que dá ensejo ao individualismo. Em vez disso, devem ser vistos como a oportunidade para a geração de processos organizativos, que promovam o desenvolvimento social e humano e a necessidade de enfrentar problemas coletivamente e de uma forma organizada.

A implicação disso aqui, é que nessas estruturas organizativas, mesmo quando os indivíduos não considerados como o centro do processo, existe a suposição de que eles estão trabalhando em associação com a gerência, que seria o elemento principal nessa forma de organização dos negócios. Mas, apesar de essa forma de gestão poder ser considerada simplesmente como um processo, é preciso lembrar que ela se realiza por meio da complexidade de medidas tomadas pelo grupo para resolver seus problemas, durante as reuniões de gerência, à luz da reflexão coletiva.



# PARTE III
# QUADRO GERAL PARA O FUTURO

12
FILIPINAS

# METODOLOGIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

*Elisabeth Protacio Marcelino*

Elisabeth Protacio Marcelino é professora assistente de psicologia na Universidade das Filipinas, na cidade de Quezón, diretora executiva do Centro de Reabilitação de Crianças e membro do conselho diretivo de SALINLAHI, a aliança para os assuntos das crianças nas Filipinas. É também diretora regional adjunta para a Ásia da Associação Internacional de Educação Comunitária (Icea). Escreveu e publicou trabalhos nas áreas da psicologia da linguagem, da psicologia indígena, do tratamento e reabilitação de crianças afetadas pela guerra ou por catástrofes, e na área da educação popular. Também viajou extensivamente pela Europa e os EUA para participar de simpósios e conferências. Filipina de corpo e alma, está ativamente engajada na luta para libertar o seu povo da pobreza, ignorância e injustiça e espera que um dia as Filipinas venham a ser um país soberano e democrático.

Neste capítulo deverei primeiramente apresentar um breve contexto histórico. Não é possível escrever devidamente sobre comunidade ou educação sem contextualizar as experiências de aprendizagem e não há nenhum parâmetro universal no qual isso possa ser feito. Em seguida, devo fornecer um esboço de algumas abordagens conceituais com as quais estamos trabalhando. Defendemos o pressuposto de que não existe a idéia "correta" à qual

teríamos de nos manter fiéis mas, muitas idéias novas a ser exploradas e vivenciadas, e quando elas se mostram valiosas, temos de lutar com todas as nossas forças a fim de garantir sua aprovação.

Depois vêm algumas considerações de natureza metodológica e prática. Em muitos casos, temos de lutar contra métodos arraigados e tradicionais de pensamento e trabalho e, sem dúvida nenhuma, a observação prática mais importante a ser feita é de que temos de entrar em ação e apresentar resultados.

Finalmente, vamos nos referir à questão candente do dia: quais são as prioridades de nosso trabalho, em um país e em uma época em que tudo parece exigir nossa atenção e conspirar contra o nosso tempo disponível e a nossa energia.

*O contexto histórico*

Quando estava no jardim da infância, foi-me ensinado: que "M é de maçã; N de neve". Não tive nenhum problema em aprendê-lo, lógico, mas foi somente quando concluí minha formação universitária que fui à Europa pela primeira vez e pela primeira vez vi neve, e pude realizar um sonho de infância, deixando-me fotografar ao lado de uma macieira. Apesar de possuirmos muitas frutas exóticas, nas Filipinas não crescem macieiras e, naquele tempo, maçãs só eram disponíveis como um presente especial de Natal.

Por mais trivial que possa parecer, isso é muito importante para mim agora. Toda a minha educação seguiu esse mesmo padrão, completamente fora do contexto da realidade cotidiana das Filipinas. Toda a nossa escolarização foi feita em língua inglesa, negando a realidade e a importância para a nossa cultura da língua falada de todos os dias em casa e na comunidade.

Historicamente, é óbvio, essa não é apenas a história da minha vida e do meu povo, mas a de todos os povos nativos da maioria dos países da Ásia, da África e da América Latina. As características básicas da nossa educação são comuns a qualquer país colonizado. Dos espanhóis e dos americanos aprendemos os componentes básicos da colonização: Deus, armas e ouro. Primeiro, eles nos trouxeram Deus ou, mais exatamente, a



religião. No início, nós tínhamos terra e eles, a Bíblia; no fim, eles ficaram com a terra e nós, com a Bíblia. As armas foram usadas para nos dominar e subjugar, o que lhes deu muito trabalho, pois lutamos e lutamos duro. Finalmente, eles nos tomaram o ouro e a maior parte dos nossos recursos naturais. O resto é história em termos do que nos aconteceu depois e continua acontecendo de um modo ou de outro em países semelhantes ao nosso, pouco importando o fato de estarmos ou não no momento, oficialmente independentes dos nossos antigos colonizadores.

A educação oficial, tanto no meu país como no âmbito internacional, é uma educação destinada a perpetuar a seguinte ordem: o Estado com ajuda de suas forças armadas mantém-se no poder com o apoio da Igreja, que o legitima certamente com a bênção de Deus. É provável que da própria natureza desse tipo de educação tenha surgido o nosso conceito de educação comunitária. Primeiro, houve manifestações de inquietação e descontentamento. Depois, na medida em que essas manifestações por si não produziam transformações, descobrimos que nossa formação neocolonial como nação, aliada ao princípio evangelizador, forçou-nos a agir e a assumir responsabilidades pelo destino de nosso povo e, especialmente, pela nossa própria educação.

*Esquema conceitual*

Essa origem neocolonial e evangélica era basicamente assimiladora. O povo filipino teve de aceitar tudo sem reclamar. Os colonizadores agiam de acordo com o típico estilo autoritário: não o de "dar e receber", mas o de nos forçar a dar e a dar — "não peque, não fale", como costumamos dizer.

Com a concessão da assim chamada independência, surgiu, como na maioria dos países neocoloniais, uma educação mais liberal acompanhada por uma crescente inquietação no meio do povo, um descontentamento básico. Compreendemos até que ponto nossos recursos sociais, econômicos e políticos estavam sendo desrespeitados e saqueados, e registramos nossas objeções. Com base nessas objeções, tínhamos de desenvolver uma sociedade mais pluralista e até mesmo uma tendência mais populista para acomodar um espectro mais amplo de idéias.

Nas Filipinas temos o que é popularmente conhecido nos círculos educacionais como "programas extra-escolares" ou "programas comunitários de extensão". Em outras palavras, você tem os pés fincados no sistema e dele você se expande. Essa é a forma pela qual a educação oficial se combinou com o setor não-oficial da sociedade. Em nosso caso, isso consistiu basicamente no movimento de reconstrução rural da década de 1950, quando muitos dos chamados projetos de desenvolvimento serviram como frente para as operações contra-revolucionárias.

Tivemos uma campanha presidencial baseada na plataforma de instalação de banheiros com descarga hidráulica em cada domicílio rural. Era lamentável o fato de não dispormos de água suficiente, mas ao menos, possuíamos banheiros modernos. Conseqüentemente, tivemos de desenvolver um programa educacional que orientasse as populações rurais no uso dos banheiros com descarga hidráulica quando, de alguma maneira, elas tinham sobrevivido já há várias gerações sem isso. Se tivessem sido consultadas, podia ter sido descoberto que suas aldeias possuíam outras necessidades mais urgentes. Esse é um exemplo da segunda fase, uma noção basicamente pluralista e populista, destinada a acomodar diferentes visões, mas utilizada principalmente para controlar de novo a população. É verdade que havia agora oportunidades para aliviar as tensões, mas por trás havia a determinação dos que estavam no poder de manter a relação de dependência para com o povo e perpetuar a dominação cultural antes exercida pelos antigos colonizadores.

Apenas mais recentemente, a educação comunitária passou a ser influenciada pelo trabalho realizado na América Latina, principalmente pelo trabalho sugerido por Paulo Freire, que é voltado para um modelo libertador, no qual existe ampla aceitação de que a educação deve ser destinada às grandes massas e deve possuir como intenção primordial a transformação da teoria em prática. Essa nova dinâmica da educação comunitária é basicamente intervencionista por natureza, enquanto a anterior era integracionista, universal e se intrometia em tudo.

Intervencionismo implica tornar-se parte do processo: mudando-o, e até mesmo interrompendo-o se a situação assim o exigir, inovando-o e fornecendo constantemente novas alternativas e novas respostas aos problemas. Em décadas recentes, essa tem sido a tendência dominante em muitas partes da Ásia e da América Latina. Tenho acompanhado desde o momento



em que ela começou a se firmar em meu país, onde efetivamos a mudança da ditatura de Marcos para o governo de Aquino com a chamada revolução da "Força do Povo". Apesar de suas deficiências, essa transformação proporcionou-nos pelo menos esperanças e alternativas. Os caminhos velhos, esgotados e extenuados já não mais existem. Por fim, o povo adquiriu a voz. Ele tem agora algo a dizer.

Minha educação, moldada dentro dos padrões coloniais, não foi em definitivo totalmente sem valor. Ela me levou à arena internacional na qual posso partilhar com pessoas do mundo inteiro o grande desafio enfrentado pela educação comunitária, que não é apenas o de integrar, mas também de transformar toda a nossa sociedade, acrescentando novas dimensões de significado à vida do nosso povo. O velho mundo socialista não mais existe e a realidade de nossos tempos tem falado alto e claro sobre as alternativas que teremos de adotar para alcançar uma sociedade mais justa e solidária.

Na educação comunitária há três conceitos básicos. O primeiro é o conceito tradicional, autoritário de educação "bancária", que sem dúvida nenhuma ainda persiste em muitos países, em parte porque é tradicional e em parte porque nesses países talvez ainda seja necessário. O segundo é o conceito de educação "popular", baseado nas necessidades sentidas e expressas pela comunidade. O terceiro conceito é o que abrange uma visão mais ampla, que é a de aprendizagem multiétnica, multicultural e intercultural.

A respeito desse último conceito, basta dizer aqui que esse esforço em promover uma perspectiva global não é em si nova. O que deve ser valorizado é o fato de que o ponto de partida seja claramente definido. Esse deve ser o ponto de vista aos setores pobres, carentes e injustiçados da sociedade, como espécie de reparação dos erros cometidos ao longo dos séculos. Há várias e diversas atividades nesse tipo de educação comunitária. No meu país, a educação comunitária sempre incorporou elementos de insegurança: comumente, voltou-se mais para treinamentos de sobrevivência e preparação contra calamidades. Essa foi a maneira como nós, nas organizações não-governamentais, tivemos de enfrentar os tempos.

Existe para mim um quarto estágio, que me é muito caro: a conscientização do povo. Não basta induzir as pessoas à ação. Elas têm de adquirir poder para determinar por si mesmas seus caminhos próprios. Parece-me que sempre haverá uma luta pelo poder e pelo modo como ele deve ser

usado. Para crédito nosso, pelo menos assim acredito, na educação comunitária nós fomos firmes na apresentação daquilo que julgamos ser o uso adequado do poder. Mas não basta falar sobre o assunto; também devemos instituir um exemplo. Para isso, precisamos ter um conceito claro sobre os meios de que dispomos.

*Considerações metodológicas*

Trabalhar com os mesmos métodos ultrapassados de antes não nos levará muito longe nos dias de hoje. Isso é o que aprendemos com a experiência. A educação comunitária precisa atingir um consenso básico sobre as características de seus métodos. Primeiro, é fundamental que eles sejem participativos. Temos de envolver os setores mais amplos da população, mesmo que isso nos custe muitos esforços. Práticas democráticas são difíceis de conquistar, mas temos de consegui-las, pouco importando o tempo que isso venha custar. As pessoas devem decidir por elas mesmas, e não receber decisões tomadas por elas. O processo de tomada de decisões, no entanto, não é uma questão simplista. Realizar escolhas efetivas requer sistemas de informações que funcionem com eficiência. E não basta que a informação seja disponível; é preciso que haja oportunidades de se ter acesso a ela. Possuir informação é ter poder. É importante, portanto, saber com quem, onde e como obtê-la. Não basta também ser apenas parte do processo de tomadas de decisões. Ser participativo não apenas em palavras é também participar do planejamento e da organização de algum empreendimento comunitário.

Segundo, as atividades comunitárias devem ser voltadas às bases. Esse fato torna-se ainda mais importante num país como as Filipinas do que no mundo ocidental, pois somos um país que possui apenas uma pequena classe média: três quartos de nossa população encaixa-se na linha da pobreza ou muito próximo a ela, assim também como nos demais países do Terceiro Mundo, que diferem dos padrões europeus, não possuindo boa instrução e mantendo condições de vida muito longe de serem satisfatórias.

Terceiro, deve haver um componente de ação. Já estamos cansados de ouvir tantas conversas e queremos ver algum trabalho sendo feito. Na minha universidade, existe um forte movimento dedicado à pesquisa de atuação, em que a pesquisa não se encontra nas bibliotecas nem em discussões de grupo entre colegas amigos. Idéias devem ser postas à prova no mundo exterior. Essa não é uma tarefa fácil para pessoas como eu: classe média, burguesa, oriunda de um estrato de elite da sociedade, com formação acadêmica. Como traduzir na prática nossas grandiosas idéias para uma população que não fala inglês e que dificilmente dispõe de um respaldo teórico, mas que está ávida para aprender e quer saber acima de tudo como sobreviver na sociedade em que vive? Para elas, a ação deve conduzi-las a resultados claros e concretos. Sem resultados que mostrem os nossos esforços, é melhor largar tudo e voltar para casa. Em última análise, os resultados serão a prova de toda teoria e de toda a prática.

Por fim, mesmo com tudo funcionando para chegar a um resultado bem-sucedido, temos de convencer outras pessoas sobre a eficiência de nossas metodologias. Nas Filipinas, organizamo-nos em algo semelhante a grupos de campanha ou de mobilização. Não importando como atuamos, seja em ação de protesto ou em manifestação, seja na organização de boicotes, o que é feito deve ser feito coletivamente.

A tragédia da educação no nosso contexto é que ela foi e ainda é extremamente individualista. Esse é o modo norte-americano, muito firme em independência e individualismo. Mas, numa sociedade que está se desagregando, é necessário o empenho na luta pela ação e pelo esforço coletivos, de modo declarado, público, aberto, enérgico, concreto e apaixonado. Se temos de demonstrar nossas convicções nas ruas, então é para as ruas que devemos ir, levando conosco nossas idéias e nossas metodologias. Temos de quebrar as algemas das metodologias do mundo ocidental, com as quais cresceram muitos dos nossos acadêmicos. Tome-se, por exemplo, a entrevista como componente da pesquisa tradicional. Seria fora de propósito levar, conosco, gravador, caderno de notas e caneta, questionários e cronômetro. Quando vamos ao campo, temos de tomar parte nas narrativas. Na medida em que a maior parte de nosso trabalho no campo é feito com crianças, desenvolvemos todo um esquema metodológico baseado nesse tipo de abordagem. Também temos um estilo próprio de fazer perguntas, derivado da nossa própria cultura, o que torna difícil transmiti-lo a outra pessoa que não a tenha vivenciado. Ele consiste de um contínuo diálogo de perguntas e respostas, que se situa fora das estruturas formais, básicas e padronizadas de técnicas de entrevista ocidentais. Anglicizando ao máximo esse método pode-se chamá-lo de "método de sondagem", mas essa seria uma péssima tradução!

*Questões práticas*

O grande desafio é encontrar uma feliz combinação entre teoria e prática. Nos nossos dias, a ênfase é dada à prática e é correto que assim o seja. Mas a minha formação acadêmica diz-me que a teoria é importante e que ela deve servir de apoio ao trabalho que fazemos no campo. Temos de ser capazes de traduzir toda nossa experiência em aspectos práticos do cotidiano em uma teoria transformadora do mundo.

Estamos sempre olhando para a dicotomia existente entre a abordagem holística, integrada e a abordagem particular e focalizada. Toda abordagem, exige-se, deve ser holística. Critico esse tipo de classificação. A isso denomino abordagem "salada", em que se mistura verduras cortadas, acrescentam-se óleo, vinagre e condimentos, mexe-se um pouco e espera-se que tudo saia bem. Muitas vezes, necessitamos de uma refeição mais substancial do que uma simples salada, apesar da variedade de seus ingredientes. Há mérito em um prato com poucos ingredientes, mas bem preparado. Holismo não é uma questão de contextualizar constantemente tudo o que está acontecendo. O que precisamos é de uma abordagem séria, sistemática e integrada, a ser aprendida dentro do contexto da comunidade.

Os problemas que enfrentamos nas Filipinas são suficientemente práticos. Ainda nos debatemos com os sofrimentos da guerra civil, embora isso não seja reconhecido como tal no mundo exterior. Trabalhando com crianças, como o fazemos eu e meus colegas, deparamos-nos inevitavelmente face à face com estatísticas e casos individuais que são terríveis, revelando a extensão das atrocidades que estão sendo cometidas em nome da luta contra o comunismo revolucionário. Somente em 1990, segundo dados fornecidos pela organização Forças Encarregadas dos Detentos nas Filipinas, foram registrados mais de 2.500 abusos diretos e indiretos, contra crianças. A grande maioria dos abusos são prisão e detenção, legais com autorização ou ilegais, com mais de 800 casos, e agressões físicas e psíquicas, incluindo perseguições e molestamentos sexuais, com mais de 100 casos. Pelo menos 150 crianças, sem contar as que devem ter morrido sob custódia, foram assassinadas ou atingidas pelo fogo cruzado de alguma operação militar ou — a grande maioria delas — mortas na chamada "operação de salvamento", eufemismo utilizado pelos militares para denominar execuções extrajudiciais.



A isso, deve-se acrescentar cerca de 90 mil crianças de mais de 21 mil famílias, forçadas a se deslocar por causa da luta contra as guerrilhas, e mais de 8 mil que tiveram suas casas demolidas ou destruídas em bombardeio ou incêndio, e seus bens saqueados ou suprimento de mantimentos bloqueado.

Se todas essas estatísticas já por si esmagam o leitor, talvez seja salutar traduzi-las em caso real que relate sobre o que acontece pelo menos a uma criança entre milhares. A história que segue foi retirada de uma publicação do Centro de Reabilitação das Crianças (CRC), intitulada *Children of Storm* (*Crianças da tempestade*).

A história de Ben

Em julho de 1990, a Suprema Corte da República das Filipinas declarou a legitimidade da ordem de prisão sem autorização e, um mês depois, a legitimidade de busca. Seja qual tenha sido as razões que justifiquem essa decisão, centenas de pessoas agora definham na prisão injustamente e centenas de crianças estão crescendo confusas e incapazes de compreender o verdadeiro significado de justiça e democracia.

Em março de 1990, com sete anos de idade, Ben foi testemunha da prisão de seu pai, César. Era tarde da noite e toda a familia dormia, quando policiais em traje civil forçaram a porta e, sem apresentar nenhum mandado de busca, revistaram os pertences da família. Ben, que dormia com seu irmão mais velho e sua irmã mais nova no andar superior, acordou chorando em estado de terror, choque, agressão, confusão e desamparo. As crianças viram tudo: os policiais forçando César a admitir que possuía materiais de leitura subversiva e armas, que Rina, a mãe, afirma ter sido colocados na casa pelos próprios policiais. Estes ameaçaram César com violência e as crianças agarraram-se a mãe com medo e indignação, vendo o pai ser levado pelos policiais.

Das três crianças, Ben foi quem mais se abalou com o incidente. Incapaz de expressar suas emoções em palavras, ele passou a demonstrar mudanças no comportamento. Tornou-se mais irrequieto, aborrecendo com freqüência a mãe e o irmão mais velho. Passou também a fazer brincadeiras violentas com outras crianças, só parando quando uma delas começava a chorar desesperadamente. Em atividades teatrais, ele reencenava a captura

do pai, amarrando um lenço branco em torno da testa, assumindo o papel dos perseguidores. Durante a captura do pai, Ben permaneceu em silêncio, enquanto as lágrimas escorriam pela face. Dias depois do incidente, ele se recusava a ir sozinho para o segundo andar para não relembrar o que aconteceu.

Muitos dias após a prisão, Ben e sua mãe receberam permissão de visitar César. Ele foi trazido escada abaixo por militares, ferido e sujo, e aparentava ter sido torturado. Surpreso com a aparência irreconhecível do pai, Ben pôde apenas perguntar: "Mamãe, por que eles o banharam de lama?"

Para nós, que trabalhamos com crianças que sofreram traumas profundos, a situação de Ben não nos é desconhecida. Uma criança nessa idade já sabe classificar, distinguir ou até mesmo reagir adequadamente a diferentes emoções, mas pode ter provavelmente um repertório insuficiente, verbal ou não, para expressar essas emoções. A experiência de acontecimentos traumáticos pode interferir na habilidade de lidar com emoções, especialmente se houver confusão e questões não-respondidas. Mas quem pode responder às indagações de Ben? Quem lhe poderia ter preparado para a experiência de que a polícia, no meio da noite, pode usar e usa da força contra pacíficos cidadãos que dormem? Como poderá o pai de Ben convencer o filho de sua inocência, agora que está preso pelos supostos protetores do povo?

O CRC, na cidade de Quezón e em postos avançados em outras ilhas filipinas, trabalha com crianças como Ben e milhares de outras que se encontram em situação de risco: crianças de rua que se prostituem e cheiram cola; as que ganham algumas moedas para apanhar sucata na Montanha Fumegante, a maior montanha de lixo do mundo; vendedores ambulantes e pequenos ladrões que mal dormem. Algumas, como Mary Ann e sua irmã Bessie, com 13 e 11 anos, respectivamente, possuem um *puesto* (barraca) em frente ao cinema e vendem cigarros. Com o dinheiro que ganham, compram mais cigarros para vender e pagam suas taxas escolares. Geralmente, fazem seus deveres de casa enquanto trabalham.

Essa é a realidade com a qual os teóricos e os acadêmicos deveriam se confrontar. Do lado de fora, no mundo real, estamos tendo dificuldades em expressar o que entendemos por abordagens holísticas, especialmente



quando alguns projetos fracassam por falta de verbas ou porque alguém desaparece com o dinheiro do caixa quando não há comida em casa. Apesar de tudo, o componente educacional desse trabalho, que fazemos em nossas escolas comunitárias para essas crianças tem de se consolidar em alguma forma de currículo.

O que estarão fazendo exatamente as crianças às oito, dez horas? O que acontece com elas quando, depois de irem para casa, as informações que recebem dos pais entram em contradição com as fornecidas por seus professores? O que devemos fazer quando a situação toda torna-se caótica a ponto de não ser possível nenhum tipo de organização, e a sobrevivência passa a ser o critério prioritário de nosso trabalho? Nessa tarefa de reabilitação, há ocasiões em que temos simplesmente de nos contentar em fornecer assistência médica e fazer atendimentos de primeiros socorros como etapa inicial para que algum tipo de educação se torne possível em uma situação de crise.

Há um ditado popular nas Filipinas que diz que "lixo é dinheiro". Ele é usado para justificar o fato de que famílias inteiras, de crianças na idade escolar até adultos, ganhem a vida revirando lixo, juntando garrafas velhas, papel para reciclagem, sucata de metal, qualquer coisa em que possam meter a mão para obter um pequeno ganho. O governo não parece preocupar-se com fato de que a Montanha Fumegante seja um lugar perigoso, que crianças e adultos sejam mortos e mutilados por tratores e caminhões basculantes, que pessoas tenham de lutar como animais por uma porcaria "preciosa", que coleta de lixo seja um grande perigo para a saúde. A Montanha Fumegante representa uma atitude mental na qual as pessoas são vistas como lixo. Elas não são tratadas num nível em que pudessem ser ajudadas e capacitadas para competir de uma maneira viável: na economia de mercado, não na economia do lixo. Elas não são tratadas como seres humanos dotados de dignidade. Mesmo em relação a alternativas que possam parecer fundamentadas em modelos de auto-ajuda, é importante que não nos enganemos, pensando que estamos construindo um programa genuíno de educação comunitária. Temos de fazer algo mais do que apaziguar descontentamentos entre pessoas. Se não o fizermos, estaremos iludindo a nós mesmos e, acima de tudo, a toda a população.

Temos de entrar em diálogo com aqueles que estamos querendo ajudar e também com aqueles que estão desenvolvendo modelos de educação comunitária em outros lugares. Às vezes podemos pensar que estamos

iniciando um diálogo, quando estamos apenas falando, ou que estamos criando novos redes de contato, quando estamos simplesmente nos enroscando mais ainda nas malhas. Entre os muitos diálogos internacionais sobre educação comunitária, parece ser o diálogo Sul-Sul, o mais negligenciado. Tenho viajado por várias partes da Europa, mas sei muito pouco sobre o que está ocorrendo em países vizinhos ao meu como Malásia ou Tailândia.

Por último, a questão prática mais importante é a de atingir resultados utilizando a tecnologia moderna. Não podemos continuar romantizando a educação comunitária, voltando-nos para os seus tempos do burro e carroça. Temos de aproveitar os avanços tecnológicos para impulsionar os processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, temos de assegurar que a tecnologia seja desenvolvida de modo a nos servir e não para que sirvamos a ela.

Precisamos alcançar as populações-alvo de diversos modos. No momento, chegamos à conclusão de que elas não se encontram dentro das escolas. O sistema educacional do meu país nunca nos proporcionou mensagens claras e não entende, ou aparentemente não quer entender nada além do que seja a educação oficial modelada pelos que antes nos governaram. É preciso que nos utilizemos de maneiras mais inovadoras e criativas de nos aproximar das pessoas. Talvez essas inovações possam ser encontradas nas áreas rurais ou nas ruas. Em nosso caso, pelo menos, certamente as encontramos nas ruas.

Como não dispúnhamos de nenhum meio para entrar no sistema formal, permanecemos do lado de fora dos portões. Sem oportunidades de dialogar com nossos colegas, tivemos de trabalhar nas ruas, batendo à porta, fazendo manifestações, forçando as pessoas a nos ouvir de qualquer maneira. Assim, encontramos novos instrumentos e novos métodos. Qualquer que fosse nossa carência certamente idéias originais não nos faltavam.

A mídia também é um instrumento poderoso que devemos aprender a utilizar para atingir nossos objetivos. Na área onde se situa a Montanha Fumegante, por exemplo, um pequeno grupo de crianças enfermeiras entraram na comunidade, recolhendo lixo e afixando cartazes com desenhos de sua própria campanha, para que toda a comunidade pudesse ver. Para as crianças, esse foi um tipo de ação comunitária efetiva.

Voltando à nossa publicação comunitária *Children of storm*, num boletim especial, relatamos como, em dezembro de 1990, crianças reuniram-se em favor de todas as crianças — crianças trabalhadoras, crianças de tribos e crianças vítimas da guerra — num dia de solidariedade à criança.

> Vestiram-se com roupas que elas e seus pais prepararam, pois naquele dia procuraram se identificar com as vidas e os sentimentos das crianças oprimidas. Por várias semanas, realizaram jogos, fizeram discussões, contaram histórias sobre as condições de vida de seus amigos, preparando-se para a apresentação naquele dia especial. Crianças e adultos reuniram-se para as cerimônias de abertura em torno do palco do Círculo Memorial de Quezón. O padre Shay Cullen, um dos primeiros defensores dos direitos das crianças, fez a invocação inicial. Depois, as crianças apresentaram tapeçarias em que haviam delineado suas aspirações e o que esperavam que os adultos fizessem para melhorar suas situações. Uma pomba foi solta para simbolizar seus desejos de ver todas as crianças livres das privações e do desespero.

Embora essas atividades bem divulgadas sejam boas, no final temos sempre que encarar a realidade da vida do nosso povo. Numa ocasião, fizemos manifestação num hotel, por causa dos noivados feitos por correspondência. Para esse hotel eram trazidas várias filipinas para se encontrar com seus futuros noivos noruegueses. Falei com uma dessas garotas quando ela entrou no hotel. "Você sabe realmente o que está fazendo?" indaguei-lhe. Ela respondeu: "Sim, eu sei. E sei também o que você vai dizer, mas antes, por favor, escute-me. Se você puder alimentar minhas crianças famintas, se puder curar meus pais doentes, se puder mandar meus irmãos e minhas irmãs para a escola, eu não passarei por essa porta. Se não, não há outra solução. E a única que encontrei, não vou jogar fora."

### *Os assuntos candentes do dia*

Há muitas questões que devemos mencionar, mas só poderemos ser efetivos se nos concentrarmos num foco. Nas Filipinas, os assuntos mais discutidos são: a permanência das bases norte-americanas, os direitos humanos, a dívida externa e os problemas ambientais. No meu caso, foi a questão dos direitos humanos no contexto da educação comunitária que incentivou o desenvolvimento de minha consciência política.

Uma das contribuições mais significativas do nosso trabalho, na medida em que o projeto de convenção sobre os direitos da criança tornou-se

realidade, foi traduzir esse projeto para aquilo que dizia respeito à criança prostituta, à criança vítima da violência política e a muitas outras crianças que se encontram em situação crítica. Tivemos de perguntar-nos constantemente o que esse projeto de convenção significava em termos de proteção efetiva dos direitos da criança e do seu bem-estar. Tivemos também de considerar as minorias tribais. Quando estão na Europa, os filipinos podem ser vistos como membros de uma minoria étnica. No meu país, porém, apesar da minha educação e do meu estilo de vida burguês, pertenço ao grupo principal da sociedade filipina. Nas regiões mais distantes das muitas ilhas que formam as Filipinas, encontram-se os mais necessitados e os mais enjeitados dos filipinos tribais.

Vivemos, é certo, numa época de grande excitação. Em muitas partes do mundo, os conceitos de educação comunitária têm produzido e continuam produzindo frutos na realidade da vida cotidiana. As pessoas falam, e com clareza, sobre os caminhos que gostariam que a sociedade percorresse. A mensagem para nós é a mesma para todos os países do Terceiro Mundo, como também para o mundo ocidental.

Por muitos anos, nas Filipinas, desde o tempo em que Marcos estava no poder até os dias de hoje, temos falado sobre os direitos do povo — sobretudo quando seus direitos políticos estavam ou estão sendo violados ou ignorados. No final, o que realmente não podemos ignorar é o lado humano dos direitos humanos. Em toda aquela conversa sobre legalidades e políticas, podemos perder de vista o fato de que, por trás de toda essa discussão, há uma cara, um nome, uma pessoa.

O que importa acima de tudo, é a dignidade de nosso povo. Quaisquer que sejam as mudanças, quaisquer que sejam os desafios e apesar de todos os fracassos e decepções no mundo em que trabalhamos, o que me mantém na luta é a crença de que no futuro as respostas aos nossos problemas serão lentamente, mas de forma maravilhosa, reveladas diantes de nossos olhos. O espírito humano sempre triunfará. Talvez seja esse o significado da educação comunitária.



13
AMÉRICA LATINA

# ESCOLA PÚBLICA POPULAR

*Moacir Gadotti*

Moacir Gadotti é um dos mais destacados defensores da educação popular comunitária na América Latina. Nascido no Brasil, ele lecionou em várias universidades, ocupando atualmente o cargo de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A sua contribuição prática à educação comunitária é conhecida, tanto por seus escritos como por seu envolvimento com assessorias a entidades públicas e privadas. Foi coordenador do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (Mova-SP) e é co-diretor regional da Associação Internacional de Educação Comunitária na América Latina e membro do comitê nacional do Serviço Universitário Mundial.

A expressão "escola pública popular" foi por mim cunhada em 1986, preparando um curso para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre as lutas populares por educação pública de qualidade para todos. Tratava-se de estudar a concepção de uma escola emergente, resultante de participação popular em diferentes níveis e formas (Campos 1982; Spósito 1984).

A expressão "escola popular" foi usada pela primeira vez na América Latina, de modo sistemático e militante como categoria pedagógica, na luta

pela escola pública, deflagrada por intelectuais e educadores no final do século passado e começo deste (Paiva 1973, pp. 53-55; Beisiegel 1974, pp. 27-28). Ao contrário do movimento recente por escola pública, a luta por uma escola popular do século passado (Varela 1974) restringia-se à extensão da escola pública liberal-burguesa para a massa da população excluída dos "benefícios" (Gadotti 1993a, pp. 207-208) da educação. Como observa Adriana Puiggrós (*in*: Gadotti e Torres 1995, p. 39),

> a luta pela educação pública começa a ser assumida também pelos educadores populares mais radicais, que a haviam rechaçado uma década antes. A dicotomia que identificava a educação popular com educação não-escolar, frente à educação burguesa escolar e antipopular, caducou. Hoje, velhos princípios pedagógicos, tais como a universalidade da educação básica, transformam-se em metas para a educação popular.

As classes populares reivindicam hoje escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado. Querem discutir a função social dessa escola, colocando em questão seus conteúdos e sua gestão. Esse novo movimento não questiona o papel do Estado como o principal articulador das políticas sociais. Põe em questão uma concepção da educação em nome da qual um contingente cada vez maior de crianças são expulsas da escola, por conta de uma avaliação burocrática e formal. Hoje esse movimento reivindica autonomia para definir o *novo projeto político-pedagógico* da escola pública. Como já nos alertava o sociólogo Florestan Fernandes (*in* Barros, (org.), 1960, pp. 163-164) — um dos grandes líderes do movimento pela educação pública com caráter popular nos anos 60 —,

> democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisar ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais.

*Estado e educação popular*

O curso ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao qual me referi acima, foi iniciado com a análise da experiência do



Movimento de Educação da Zona Leste. Na Zona Leste da cidade de São Paulo moram cerca de três milhões de pessoas, na sua maioria trabalhadores pobres da indústria, do comércio e de serviços. Esse movimento, iniciado em 1980, mobilizava a população em torno de seu direito à educação. Seus protagonistas — jovens, mulheres, trabalhadores e crianças — mostraram-nos que a história não se faz apenas com grandes idéias e com base no poder do Estado, mas também na "luta invisível" (Cedi 1986) dos pequenos grupos.

Nas primeiras discussões observamos que a luta por uma escola pública de qualidade para todos já tinha uma *história*.

Embora os republicanos no final do Império (1822-1889) tivessem defendido a bandeira da escola pública, apenas na década de 1920, com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) é que a primeira grande batalha pela escola pública foi travada. Os "Pioneiros da Educação Nova" (1932) puderam inscrevê-la definitivamente no texto constitucional de 1934.

A primeira derrota, porém, chegou logo com a legislação autoritária do Estado Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas. Com o fim do Estado Novo, ressurge a luta pelo ensino público e gratuito, uma luta que durou 15 anos e que acabou num acordo entre privatistas e defensores do ensino público. Esse acordo foi consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961.

Mesmo assim, a LDB representou um avanço que a política educacional do regime militar (1964-1985) não permitiu que fosse muito longe. A ditadura consagrou a política de privatização do ensino, em particular do ensino superior. Em 1963, 20% apenas do ensino superior era pago. Nos últimos anos do regime militar (1980-1985), essa média ultrapassava os 80%.

Os novos movimentos populares por educação pública, do início dos anos 80, não reproduziam as teses dos "Pioneiros da Educação Nova", das décadas de 1920 e 1930, nem os métodos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases (1946-1961) e, tampouco, pretendiam refazer o caminho das Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, do início da década de 1960. A conjuntura era outra. Contudo, tanto nos anos 60 quanto nos anos 80, a defesa da escola pública foi levada à frente pelos setores progressistas. Os conservadores alinhavam-se principalmente na defesa da escola privada e da liberdade de ensino.

Existe hoje na América Latina um grande *movimento emergente* que valoriza a experiência cotidiana e coloca *a qualidade de vida* como objetivo da educação. A satisfação das necessidades básicas das camadas populares — saúde, moradia, trabalho e alimentação — passa a ser também preocupação da escola. Essa é uma educação que não ignora o estado de miséria social e política das populações marginalizadas. Esse movimento deverá exercer uma profunda influência na própria concepção da escola pública latino-americana, nos próximos anos.

A escola latino-americana está inserida nesse contexto de luta e num movimento histórico mais geral. Cada escola, com suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local estão, por isso, intimamente ligados ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública, entre nós, é, em grande parte, o problema de tornar popular o público (Vale 1992) e de elevar o popular ao nacional (Chauí 1986). O comunitário e o popular são um verdadeiro sinal dos tempos. Anunciam uma nova vontade política que recoloque o Estado a serviço da população e não o contrário. Como observa Isabel Hernández (*in:* Gadotti e Torres 1993, p.144), as experiências educativas que respondem aos interesses e às necessidades dos setores populares, mesmo sendo realizadas no interior do sistema educacional formal, são experiências de educação popular.

Foi Antônio Gramsci (1974, vol. 1, p. 404) quem melhor expressou o surgimento do Estado como soma da *sociedade civil* e da *sociedade política*, a soma de associações, sindicatos, movimentos com o aparelho governamental propriamente dito. Soma não significa identificação, mas unidade de contrários não necessariamente antagônicos. Sem as pressões da sociedade civil, a sociedade política não muda. A sociedade política sem a consciência crítica da sociedade civil transforma-se em ditadura.

A concepção do Estado como "comitê de direção da burguesia" (Marx e Lênin), como "repressão concentrada" (Marx) e força imposta sobre os setores populares, começou a ser descartada, desde a década de 1930, quando as análises gramscianas mostraram que todo Estado é força e consenso ou consenso revestido de coação. Isso decorre das próprias funções do Estado, que são as de acumulação e de legitimação. Essas funções são em si mesmas conflituosas e convertem o Estado numa "arena de luta de projetos alternativos" (Carnou 1985). É justamente porque o Estado é essa arena contraditória que é possível construir, no seu interior, uma escola popular e comunitária (Gadotti 1992a, pp. 171-172).



No Brasil, o regime autoritário (1964-1985) pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, pela via tecnoburocrática, mediante grandes projetos ou campanhas que redundaram em fragorosos fracassos, como foi o caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral foi um movimento originado no interior do regime autoritário, com fins político-promocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais. Posteriormente, as iniciativas incipientes dos governos democráticos — após 1985 —, com base em uma crença mágica no poder de Estado, tentaram enfrentar o mesmo problema do fracasso escolar com *soluções técnicas*, como foram os casos da criação dos diversos ciclos básicos, da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no estado do Rio de Janeiro, e do projeto megalômano do presidente destituído Fernando Collor de Mello (1990-1992) dos Ciacs (Centros Integrados de Apoio à Criança). O governo de Itamar Franco (1992-1994) não inovou sequer nas siglas, a não ser por uma pequena diferença. Chamou o mesmo projeto de Collor (Ciacs) de Caics (Centros de Apoio Integral à Criança).

Essas iniciativas não chegaram a mobilizar a população interessada na solução dos problemas educacionais. Apenas mobilizaram a máquina do Estado — muitas vezes como meio de promoção político-partidário —, mas sem criar raízes, nem no nível da organização dos educadores, nem no da organização dos pais, dos alunos e da população. Um projeto político-pedagógico que deseje não ficar na superfície dos problemas educacionais precisa atacar, tanto as causas internas — formação do magistério, melhores salários, condições de trabalho na escola etc. — quanto as externas — organização de pais, dos alunos e da população. Precisa atacar tanto os problemas da *oferta* quanto os problemas da *demanda*, como vem propondo, de forma prática, o Unicef (1993). Várias pesquisas (Gadotti 1993, pp. 35-53; Borsotti e Braslavsky 1985, pp. 203-229) têm demonstrado que o valor atribuído à educação pelos pais é determinante para o êxito ou o fracasso escolar dos seus filhos. Como observa Maria Victória de Mesquita Benevides (1991, pp. 196-198), é preciso diminuir a distância entre o povo e os órgãos de decisão para superar a involução do regime democrático,

> permitindo que o povo passe a se interessar diretamente pelos assuntos que lhe dizem respeito... Nesse sentido, a escolarização formal tem um papel fundamental, pois ela equipa o cidadão para dar conta do crescente volume de informações e de exigências de decisão próprios à expansão das formas democráticas de vida.

*Escola pública estatal e escola pública popular*

Segundo Lorenzo Luzuriaga (1958), a educação pública passou por diversas fases históricas: a *educação pública religiosa*, proposta no século XVI pela reforma protestante e que visava à formação do "cristão"; a *educação pública estatal* (séculos XVII e XVIII), do período da "ilustração" e do "despotismo esclarecido", cujo objetivo era a formação do "súdito", em particular a do militar e a do funcionário; *a educação pública nacional* (séculos XVIII e XIX), fruto da Revolução Francesa, baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, universalidade e obrigatoriedade, cujo objetivo era a formação elementar, cívica e patriótica do "cidadão".

Luzuriaga distingue a *educação pública democrática* — predominante na primeira metade do século XX e cujo objetivo era a formação do "homem completo" — da educação pública nacional. Como a Igreja, a burguesia revolucionária desejava universalizar a sua visão de mundo, pela *disciplinação* viabilizada por uma escola autoritária e não propriamente oferecer uma educação para todos. Ao povo, a educação deveria ser oferecida em "conta-gotas", na expressão de Adam Smith. Por isso, Karl Marx (Marx e Engels s/d, vol. 2, p. 223), em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, referindo-se ao Estado burguês, sustentava que "a educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível". A educação socialista, tal como foi implantada neste século, em vários países, também objetivava — como a educação cristã e burguesa — a universalização de um modo de vida, de uma ideologia. Hoje, as novas perspectivas educacionais apontam mais para a *autonomia da escola* na construção de seu modelo educativo do que para a *hegemonização* de uma certa visão de mundo por meio da escola.

Não se pode negar o avanço no desenvolvimento da educação, impulsionado pelo Estado burguês, que foi tanto maior quanto maior a presença da sociedade civil. Sem dúvida, é preciso, ainda hoje, lutar para retirar a educação pública da "tutela do Estado", como sustentava Marx. Foi somente no nosso século que foram introduzidos certos mecanismos de controle popular sobre a escola pública — como os conselhos de escola, os conselhos populares de educação — e que possibilitaram maior participação popular na elaboração das políticas públicas de educação. Ao Estado cabe garantir, por meio de recursos humanos e financeiros e de avaliação institucional periódica, a execução dessas políticas, estabelecidas a partir da base municipal e popular.



Os conselhos populares são canais institucionais de participação, mas devem ser diferenciados dos *movimentos populares*. Estes possuem objetivos diversos nas formas e na abrangência. São independentes, e sua iniciativa é exclusiva da população. Já os conselhos surgem com base na relação entre movimentos populares e Estado. Os movimentos só se transformam em conselhos quando adquirem algum tipo de reconhecimento do Estado que lhes dê a possibilidade de intervir nele. Ou seja, um movimento popular toma o caráter de conselho popular quando consegue colocar um pé dentro do Estado (Gadotti e Torres 1992, p. 71).

Os movimentos populares reinvindicam *autonomia* em face do Estado. Contudo, o termo "autonomia" significa muitas coisas. Tecnocratas, anarquistas, proletários, humanistas e cientistas utilizam-no numa pluralidade de sentidos. Para uns, significa "descentralização" (os tecnocratas); para outros, a negação do Estado (os anarquistas). Para uns, ela se resume na criação de "conselhos"; e, para outros, numa "maneira de ser". Para nós, a autonomia não pode ser separada de uma concepção política e econômica que defenda a capacidade popular de decidir, dirigir, controlar, isto é, de autogovernar-se. Isso implica a participação direta nas decisões. Nesse sentido, a eleição direta dos diretores das escolas pelas comunidades escolar e não-escolar é uma garantia de instituições escolares menos uniformes e com um mínimo de comportamento democrático. Uma *escola pública autônoma* tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada.

A nosso ver, a escola pública popular deve se caracterizar pela sua autonomia e capacidade de definir o seu projeto. Nos últimos anos, algumas administrações municipais utilizaram a expressão "educação pública popular e democrática" para se distinguir da "escola pública popular" na concepção aqui apresentada. A diferença está na questão da autonomia. Na visão do socialismo burocrático, cabe ao Estado e não às escolas a definição de seu projeto político-pedagógico.

Os que são contra a autonomia da escola argumentam também que ela pode ser presa tanto pelo *corporativismo* quanto pelo *regionalismo*.

Para evitar o regionalismo, será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo, que irá se modificando com o avanço das forças populares. Quanto à crítica ao corporativismo, é preciso saber o

que isso significa. Toda corporação luta pelos seus interesses, interesses salariais dos professores, por exemplo. Para que essa reivindicação não seja corporativista é preciso que ela se articule com a questão dos fins mais amplos da educação e da sociedade. Somente uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. O corporativismo isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (reforma agrária), ao endividamento (interno e externo), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, ao transporte, às condições de sobrevivência etc.

Na primitiva educação assistemática, a escola era livre, ligada ao "lazer" (*schola*), à "alegria", baseada na convivência, na comunicação, no diálogo, na tradição oral, na arte e na cultura. O ensino era transmitido pela demonstração prática. O mestre era aquele que testemunhava, mostrava o que sabia, isto é, aquilo que sabia fazer.

A Igreja foi a primeira instituição a utilizar a escola como aparelho ideológico na formação do Estado teocrático. Nada mais unitária do que a escola catequética dos primeiros cristãos.

Mas foi somente a Revolução Francesa que estruturou a concepção de escola unitária, como educação única estatal. O Estado burguês tornou-se educador. Aqui, o desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do Estado, esse "espírito absoluto", na expressão de Hegel. O educando precisa apenas "recuperar à compreensão *a posteriori* um processo dialético de formação já concluído" (Schmied-Kowarzik 1983, p. 36), recuperar um conhecimento que já foi sistematizado para ele, o que revela o caráter conservador dessa concepção da escola.

Tanto a tradição cristã quanto a tradição burguesa, defendia uma escola "única" divisionista: era a escola científica e política para a burguesia e a escola religiosa para as classes populares, portanto, uma escola mistificadora, ou seja, uma escola crítica e criativa para a burguesia e uma escola uniformizadora para as classes populares.

Já a tradição socialista da *escola única* procura superar a visão classista da escola, por meio dos conceitos de "politecnia" e "onilateralidade" (Manacorda 1991, pp. 78-86). Na França, por exemplo, um grupo de professores, ex-combatentes da I Guerra Mundial, chamado "Les Compagnons", defendeu arduamente a idéia da escola única segundo uma visão



socialista. Num livro publicado em dois volumes, entre 1918 e 1919, chamado *L'université nouvelle*, esse grupo definiu a escola única como aquela que une "as humanidades com o ensino profissional", uma escola igual "para ricos e para pobres". Essa escola, diziam esses educadores, "não é compatível com a escola livre, particular, nem é tampouco a escola uniforme" (Le Compagnons 1919).

Foi Gramsci quem melhor desenhou o projeto de uma escola única socialista e democrática. Na concepção gramsciana, ela deve ser "crítica e criativa"; deve ser, portanto, essencialmente interrogativa, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, entre saber e consciência, entre o ato de aprender e o ato de ensinar, o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre o saber popular e o saber erudito, entre a formação escolar e a formação não-escolar etc. — que são as dicotomias de uma escola burguesa. Gramsci (1968) propõe, por isso, a superação dessa escola que forma uns para ser governantes e outros para ser governados. Propõe a "escola unitária" que forma trabalhadores capacitados para o trabalho e para o governo, sintetizada na fórmula: "técnico + político".

Uma *escola única popular* não deverá ser confundida com uma escola uniformizadora, formando cabeças em série; deverá ser o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

Na concepção/realização liberal burguesa, o fim da escola está em si mesma com a difusão do conhecimento, buscando a racionalidade instrumental em detrimento dos fins ético-políticos: "o fim político da educação é mais educação" (John Dewey 1966). Ao contrário, na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação, numa ótica socialista democrática, é a formação da consciência crítica e a transformação social.

### *Construindo a escola pública popular autônoma*

Depois de 1986, a evolução concreta das práticas político-pedagógicas de construção da escola pública popular, levou-me a utilizar diversas

expressões para designar esse movimento, entre elas, "escola pública popular autônoma" e "escola cidadã" (Gadotti 1992b; Gadotti 1992d, pp. 73-76; Gadotti e Barcellos 1993).

Como apontei em outra oportunidade (Gadotti 1992c, pp. 58-59), para mudar o caráter da escola pública burocrática não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.

Os movimentos sociais e populares mais avançados sabem, porém, que as políticas sociais do Estado sempre foram falaciosas e é por isso que, mesmo diante das prefeituras progressistas, adotam uma postura de "estar taticamente dentro e estrategicamente fora". Isso significa que os movimentos sociais e populares que reivindicam a educação popular ou participam como *parceiros* da elaboração de políticas sociais estão sempre com um pé dentro e outro fora do Estado. Não querem que o Estado os coopte nem os trate paternalisticamente. Reivindicam a parceria sem abrir mão de sua autonomia.

Como a mudança do Estado e das políticas sociais exige uma atuação dentro do Estado, é muito importante que aquelas que lá estão, tentando mudar essas políticas, sintam-se apoiados de fora, numa relação que não é sempre fácil, porque muito tensa, mas absolutamente necessária.

— Que forças estão hoje construindo a escola pública popular autônoma?

Como observei em outro estudo (Gadotti 1992, p. 128), identifico essas forças em torno de dois movimentos básicos: o movimento de defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular. O primeiro, mais concentrado na educação escolar formal, o segundo, predominante no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na história da educação apresenta-se, para nós, como uma estratégia necessária para realizar, com sucesso, a "revolução democrática" (Fernandes 1989, p. 10) na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço maior da universalização e da transformação da educação no Brasil.



Em 1989, realizamos uma pesquisa evidenciando, com clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas da educação brasileira (Gadotti 1993, pp. 55-72). Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade delas. Nesse estudo, observamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação, como forças que se contrapõem.

O primeiro embate se deu entre a *ratio studiorum* dos primórdios da educação jesuítica brasileira e o movimento iluminista que culminou com as reformas pombalinas (Carvalho 1952), em uma prova desse confronto. Quem pagou a conta do conflito foi a educação brasileira, com a expulsão dos jesuítas (1759) e o desmantelamento de um sólido sistema educacional privado (religioso).

No século passado, sob a influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela escola pública liberal, que tem em Rui Barbosa o seu maior representante, o qual propôs adotar no Brasil o modelo norte-americano. Os liberais, finalmente, haviam construído um novo sistema educacional (público).

Na primeira metade deste século, tivemos o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado*, o primeiro defendido pelos liberais — como Fernando de Azevedo (1937) e Anísio Teixeira (1977) —, o segundo defendido pelas Igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação que encontraram na Igreja uma justificativa para o ensino pago. Mas, como observava Dermeval Saviani (1984, p. 14), "encarar os ensinos privado e público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco", é um "equívoco". Hoje, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas existem defensores de uma nova escola pública (Sampaio 1986).

O que há de novo nessa última década do século, em relação às disputas no campo da educação, é que a magnitude do desastre educacional dos últimos anos é tal que todas as forças estão se unindo para superar a crise do sistema escolar. Isso significa que o campo da defesa da escola pública popular tem-se alargado com a soma de forças que antes lutava em campos opostos.

— Pode-se pensar no surgimento de um novo sistema educacional a partir da aliança (Castejón 1981) dessas novas forças?

Certamente. Esse novo sistema deverá contar com as vantagens da educação popular não-formal, entre elas, segundo Carlos Alberto Torres (Gadotti e Torres 1992, p. 26): uma educação que leva em conta as necessidades e os problemas da comunidade, um tipo de educação que possui maior flexibilidade do que o sistema oficial; uma educação cujos resultados são mais imediatos e seus beneficiários são principalmente os deserdados e, finalmente, uma educação que se presta mais para o desenvolvimento da consciência política e crítica.

Como fruto dos movimentos sociais e populares desse final de século, aparece uma concepção nova de educação pública, com base na educação conquistada com a ascensão da burguesia (Lopes 1981), "revitalizada" (Arroyo 1987), enriquecida e transformada (não aniquilada): a escola pública popular. Educação pública significa hoje educação como direito humano, construída com a participação política, ativa e consciente, portanto realizada pela *práxis*. A educação popular visa ensinar o povo a ter maior entendimento de sua própria realidade, desenvolver a sua capacidade criadora e buscar a democratização da sociedade. Como modelo emergente na América Latina, ela deverá servir para a construção democrática ora em curso nessa região.



14
ÁFRICA

# PARTICIPAÇÃO POPULAR NO DESENVOLVIMENTO

*Paul Wangoola*

Paul Wangoola é educador de adultos e educador comunitário no continente africano há cerca de 20 anos. Depois de ter permanecido por um certo tempo no Departamento Extra-muros da Universidade de Makere, ele entrou num Parlamento e assumiu o cargo de presidente do Comitê Parlamentar Permanente de Relações Públicas e Administração. Atualmente, ele trabalha como secretário geral da Associação Africana de Literatura e Educação de Adultos (Aalea). Ele também participa de conselhos executivos de várias organizações internacionais, entre os quais Icea, Icae e ICVA.

A grande "descoberta" parece ter sido feita em tempos recentes: a importância crucial da participação do povo no processo de desenvolvimento, se se quiser que a África seja recuperada e, mais importante ainda, desenvolvida. Refiro-me à participação por implicação óbvia, pois as pessoas não estão participando — pelo menos não de maneira adequada.

Mas, as pessoas sempre quiseram trabalhar, participar das atividades, essenciais à sua sobrevivência, como primeira etapa de algo mais do que mera sobrevivência. As pessoas gostam de tomar decisões que afetam suas vidas presente e futura. Então, quando dizemos que *as pessoas* não estão

participando, temos de especificar quais pessoas não estão participando e em quais atividades. Pois deve haver uma boa razão pela qual as pessoas não estão participando de questões relacionadas a suas vidas e a seu bem-estar: ou lhes são negadas as oportunidades de participação, ou elas acham sua participação insignificante. Ou ambas as possibilidades.

A questão do desenvolvimento africano é uma questão histórica que deve ser tratada historicamente. Por isso, é importante definir que a África deve se recuperar, antes que o desenvolvimento ocorra.

*A recuperação africana: De quê?*

A origem dos males africanos foi popularmente atribuída à colonização do continente por volta do século passado. Isso não é correto, pois os infortúnios africanos estão muito mais arraigados na história. Eles começaram já com os contatos entre a África e a Europa, no decorrer do século XV. Até então, havia pouco contato entre os continentes europeu, americano e africano. Os que existiam eram na costa da África do Norte cruzando o Mediterrâneo. Quando, porém, a Europa emergiu da estagnação da Idade Média, a produção cresceu e, com isso, houve uma intensificação das relações comerciais. Estas, por sua vez, estimularam a procura de riqueza e de mercadorias. A busca de todo tipo de mercadoria aumentou, principalmente ouro e prata, pois esses metais exerceram por muito tempo o papel de dinheiro, seja como medida de riqueza, seja para transações no comércio internacional.

A caça européia por mercadorias foi posteriormente ainda mais estimulada pelo fato de a Europa ser pobre em recursos naturais. Assim, deu-se início a uma série de viagens apoiadas pelos soberanos da Espanha, de Portugal, da Inglaterra e dos Países Baixos, e realizadas por aventureiros, piratas, ladrões e comerciantes, como Vasco da Gama, Colombo, Magalhães, Drake, Raleigh e Cook. Os portugueses encontraram grandes riquezas na costa oeste da África, onde havia uma economia integrada, endogâmica, administrada e conduzida por africanos, baseada na agricultura, na pesca, na exploração do sal, na produção de louça, na mineração de ouro e ferro e na tecelagem. Mais para o sul, na mesma região costeira, tribos *bantus* do reino do Congo eram hábeis no trabalho com metais, incluindo o cobre e o ferro, na tecelagem de tapetes e vestimentas de ráfia, na domesticação de animais



como porcos, galinhas, ovelhas e, em alguns distritos, na criação de gado. Como ferramentas, possuíam a enxada e o machado (Tandom 1989).

No início, o contato entre os dois continentes foram pacíficos. As práticas mais condenáveis era a trapaça ou a troca de garrafas de gim por um cesto cheio de ouro, por exemplo. Mas tudo isso mudou quando se descobriram as minas de ouro do Peru e do México. A partir daí, aumentou a demanda pelo trabalho braçal nas regiões mineiras, uma demanda que não podia ser atendida internamente a esses países, nem externamente, ao menos por meios pacíficos. O tráfico de escravos já era praticado há muito tempo, mas a descoberta daquelas minas trouxeram uma mudança qualitativa:

> Quando os europeus chegaram às Américas, reconheceram de imediato o seu enorme manancial em ouro e prata e produtos tropicais. Mas esse manancial não poderia se tornar realidade sem ajuda de mão-de-obra adequada. As populações indígenas não suportavam as novas doenças trazidas da Europa, como a varíola, nem se adaptavam ao trabalhado escravo organizado nas minas e nas plantações. Por essa razão, [os europeus] voltaram-se para o continente mais próximo, a África, que incidentalmente possuía uma população adaptada à agricultura fixa e ao trabalho disciplinado em várias esferas. (Rodney 1972)

Assim começou a captura em massa de africanos e seu transporte para o cativeiro. Apesar de não podermos estabelecer a quantidade exata, é certo que a África perdeu 100 milhões de homens e mulheres sadios pelo que eufemisticamente é descrito como "comércio de escravos". A comparação entre as populações dos três continentes, África, Ásia e Europa, revela uma parte dessa história. Por três séculos consecutivos, a população do continenre africano permaneceu constante, enquanto as dos outros dois continentes aumentaram mais do que o dobro. A população da África só passou a crescer novamente após a abolição da escravatura.

O tráfico de escravos não era apenas uma questão de deslocamento forçado de grande número de pessoas. Ludwig Baner, biográfo do rei Leopoldo, registrou essas palavras proferidas por um dos traficantes de escravos do rei:

> O vapor *Van Kerkhoven* está vindo do Nilo e exigirá 1.500 carregadores. Negros infelizes, mal posso pensar neles. Tenho perguntado a mim mesmo

> por que diabos tenho de caçar um número tão grande... Quanto sangue será derramado por causa desse transporte? Já por três vezes, tive de fazer guerra contra os chefes que não me ajudavam a obter os homens de que eu precisava... Se um chefe se recusa a ajudar, isso significa guerra com armas modernas de um lado, contra as flechas e dardos do outro lado. (Morel 1962)

Rodney conclui que:

> No todo, o processo pelo qual os cativos eram retirados do solo africano não foi exatamente comércio. Consistiu em campanhas de guerra, artimanhas, banditismo, seqüestro. Quando se tenta medir o efeito do tráfico europeu de escravos no continente africano, é essencial compreender que se está avaliando o efeito de uma violência social, e não de tráfico em quaisquer de suas acepções normais. (1972)

Assim, o tráfico de escravos causou um sério dano no poder político e na soberania do povo africano, destruindo sua economia, sua coesão e suas instituições sociais. Estagnou o desenvolvimento do continente e pôs os povos africanos em geral, tanto no continente como na diáspora, na defensiva, tornando-os unicamente preocupados com sua autopreservação.

Uma maneira de entender a intensidade do dano causado ao povo africano é olhar para quem estava por trás, beneficiando-se, portanto, do comércio de escravos. Os monarcas europeus estavam diretamente envolvidos. Por exemplo, o monarca espanhol, que considerava o oeste da África como campo exclusivo do seu país para captura de escravos, ficou alarmado quando os traficantes ingleses invadiram esse território. Ele instruiu seu embaixador em Londres para tentar persuadir o governo inglês a se manter afastado do oeste da África. O embaixador espanhol escreveu o seguinte, em resposta ao monarca:

> Usarei de todos os meus esforços para impedi-los..., mas a ganância dessa gente é grande e não são apenas mercadores que estão envolvidos nessas aventuras, mas secretamente também muitos conselheiros da Rainha. (Hutch 1969)



Uma outra maneira de entender a extensão dos golpes infligidos ao continente africano pelo tráfico de escravos é olhar para os proveitos obtidos por aqueles que o perpetraram:

> O comércio triangular proporcionava assim um estímulo triplo à indústria britânica. Os negros eram adquiridos com artigos manufaturados britânicos; transportados para as plantações, produziam açúcar, algodão, anil, melaço e outros produtos tropicais, cujo beneficiamento criava novas indústrias na Inglaterra; enquanto a manutenção dos negros e seus donos nas plantações propiciava outro mercado para a indústria britânica, a agricultura da Nova Inglaterra e a pesca da Terra Nova. Por volta de 1750, quase não havia cidade comercial ou manufatureira na Inglaterra que não estivesse ligada de alguma forma ao comércio triangular ou colonial direto. Os lucros obtidos forneceram um dos principais fluxos dessa acumulação de capital na Inglaterra que financiou a Revolução Industrial. (Williams 1975)

Mais um outro modo de entender as vantagens obtidas pelos promotores do tráfico de escravos é examinar as conseqüências da abolição da escravatura, tal como eram vistas por seus opositores. Na Assembléia Nacional da França, o bispo Maury, em 1791, defendeu vigorosamente o tráfico de escravo, da seguinte maneira:

> Se você perder mais de 200 milhões de operários que obtém de suas colônias [escravas] a cada ano, se você não tiver mais o tráfico exclusivo, com suas colônias para alimentar sua manufatura, manter sua marinha, desenvolver sua agricultura, reembolsar suas importações, prover suas necessidades luxuosas, possibilitar a balança favorável do seu comércio com a Europa e a Ásia, então posso lhe dizer claramente que o reino estará irreparavelmente perdido.

### *O declínio da escravatura*

Os aristocratas, sob cujo domínio o tráfico de escravo floresceu, e os traficantes de escravos, que colheram os lucros, tinham todos os motivos para assegurar a sua continuação. Mas então emergiu a nova força econômica, o capitalismo, e a nova classe para encabeçá-la, a burguesia. A aristocracia logo se tornou um sério impedimento ao progresso. A circulação de bens era impossibilitada por todo tipo de restrições — por exemplo, taxas

e regulamento de pesos e medidas. Além de tudo, a população rural era mantida no campo como servos, impedindo que os industriais obtivessem a força de trabalho necessária para suas fábricas. Controlando a terra, a aristocracia ditava os preços dos alimentos e da matéria-prima, o que, em conseqüência, aumentava os custos da produção industrial, diminuindo a margem de lucro.

À medida que a burguesia se fortalecia, o confronto político com a aristocacia tornou-se inevitável. No desdobramento dessa luta, os poderosos mercadores de escravos aliaram-se à aristocracia, e a burguesia teve de se opor ao tráfico de escravos para romper essa força. Para a burguesia, havia duas vantagens nessa oposição: eles enfraqueceriam o poder econômico dos comerciantes de escravos e debilitariam o apoio político que eles davam a aristocracia. A mesma situação existia na América do Norte. Ali, o confronto era entre os proprietários de escravos e de plantações, por um lado, e, por outro, os industriais. Estes queriam que os escravos fossem "libertos" para que eles pudessem ter "contratos livres" para trabalhar nas fábricas.

Quanto à África, os interesses industriais e financeiros descobriram que havia agora maior proveito em deixar os africanos na África do que levá-los à escravidão, atravessando o Atlântico. A busca agora era pela matéria-prima, por mercados para produtos e áreas de investimentos. Escravos não podiam constituir um mercado, pois, seu trabalho não era pago. Ainda por cima, eles tinham de ser alimentados, aumentando os custos da produção agrícola. Assim, no preço do açúcar, por exemplo, era preciso incluir os gastos com a manutenção do escravo e os gastos gerais com os plantadores. Se o africano fosse "libertado", sua manutenção ficaria a seu próprio cargo, e empregaria a força de trabalho familiar para produzir matérias-primas, ao mesmo tempo que se tornaria um consumidor das mercadorias das indústrias. A abertura de minas e fábricas na África deu ímpeto à abolição da escravatura.

É desnecessário dizer que a abolição foi mascarada por discussões complexas e *slogans*, alguns bastante pomposos. Por trás de toda essa complexidade, porém, esconde-se algo muito simples. A escravidão, como força econômica, simplesmente perdeu o trem da história e teve de dar lugar ao capitalismo e ao colonialismo.





Assim, antes que a África pudesse se recuperar dos efeitos da escravidão e do tráfico de escravos, o colonialismo já estava batendo à sua porta. A colonização do continente foi formalizada entre as forças européias na Conferência de Berlim, em 1884: a anexação forçada do território africano, a subjugação pela dominação política dos povos africanos independentes, a exploração pela dominação econômica dos recursos humanos e naturais da África.

Por volta do século XIX, quando a África começou a ser colonizada, o continente estava bem organizado em reinados e Estados soberanos, com lideranças e autoridades políticas claramente definidas. Os colonialistas estavam, portanto, impossibilitados de impor suas vontades políticas sem antes destruir o poder dos reis, dos chefes e do povo. Além disso, os colonialistas não tinham a intenção de impor sua dominação política somente para impô-la. Para eles, a dominação política era um meio para atingir um fim, o de pavimentar o caminho para a exploração da força de trabalho africana, para fazer crescer as plantações de grande lucro, realizar a escavação em minas e trabalhar em projetos coloniais.

Os africanos resistiram, mas para os colonialistas a aposta era valiosa. Eles se utilizaram de todos os instrumento de força e de fraude disponíveis para atingir seus objetivos. O preço para a África foi alto. As lideranças e as autoridades políticas foram subjugadas, as economias endogâmicas destruídas, as instituições sociais e culturais desfeitas, a tecnologia e a sabedoria popular fadadas ao esquecimento. Chegando muito próximo da escravidão, o colonialismo não foi menos devastador.

A situação das colônias portuguesas era tão ruim que nem mesmo o inspetor geral pôde ocultar a realidade:

> O trabalho forçado é, num sentido, pior do que a simples escravidão. Sob a escravidão... o nativo é comprado como um animal. Seu dono prefere que ele permaneça em boa forma como um cavalo ou um boi. Agora [em Angola] o nativo não é comprado, é alugado de um armazém, apesar de ser considerado um homem livre. E seu empregador mal cuida dele. Se ele adoece ou morre, seu empregador simplesmente irá à procura de outro. (Humbaraci e Muchanik 1974)

*Independência e neocolonialismo*

Na medida em que o objetivo básico do colonialismo consistia na dominação econômica, a tecnologia africana e sua indústria foram destruídas para que o continente se transformasse em mercado para as mercadorias européias, norte-americanas e japonesas. Isso assegurava que, não haveria nenhuma base tecnológica e industrial independente na África, enquanto ela fosse dominada por financistas estrangeiros. Nenhuma classe capitalista africana poderia emergir, exceto sob a sombra e a proteção do imperialismo.

Mas isso não pôde nem poderá interromper a luta do continente africano pela independência e liberdade. A força de frente dessa luta era a classe trabalhadora, fraca pois não era do interesse do colonialismo a construção de uma base industrial forte na África. O campesinato não era mais forte e era dominada por uma pequena, embora relativamente rica, classe de proprietários rurais. Entre os trabalhadores e os camponeses, havia uma classe média intelectual urbana, dominada pelos descendentes dos agentes colonizadores locais e cobradores.

Não é preciso dizer que cada classe social defendia seus interesses próprios, mas como os interesses dos trabalhadores e dos camponeses eram diretamente hostis à dominação estrangeira eram esses que os senhores coloniais perseguiam, assegurando a inviabilidade de possíveis organizações. Partidos políticos da pequena burguesia, por outro lado, eram encorajados e dirigidos de forma a ser apresentados como partidos "nacionais". As razões para esse tipo de apoio são evidentes. A principal queixa da burguesia era contra a discriminação que a impedia de ocupar cargos relativamente bem pagos no serviço civil colonial. Seus membros almejavam preencher os lugares antes ocupados pelos europeus. Havia até mesmo um grupo de intelectuais que partilhavam da mesma ambição e emergiu como liderança de um movimento trabalhista infiltrado e organizado segundo os moldes coloniais.

Em resposta às reinvindicações pela independência, algumas medidas de autonomia política foram concedidas às classes intermediárias. Apesar disso, os colonialistas retiveram o poder efetivo por meio do controle da economia e, conseqüentemente, o poder final nas tomadas de decisões políticas. Em essência, o Estado colonial imposto pelo imperialismo permaneceu intacto depois da independência: no exército, na polícia, no judiciário,



no serviço civil, nas instituições financeiras. Em muitos casos, até mesmo os funcionários europeus foram recebidos como herança: não havia nenhuma contradição evidente entre os "heróis da independência" e o imperialismo.

Tendo governado por mais de 15 anos um desses Estados neocoloniais, Julius Nyerere, da Tanzânia, expôs a verdadeira natureza da independência sob o imperialismo:

> A realidade do neocolonialismo tornou-se rapidamente óbvia ao novo governo africano que tenta atuar nas questões econômicas visando à melhoria das próprias massas. Para tanto, o governo descobre imediatamente que herdou o poder de fazer leis, de manter contatos com governos estrangeiros e assim por diante, mas não herdou o poder efetivo sobre o desenvolvimento econômico do seu próprio país. Na verdade, descobre freqüentemente que algo como economia nacional não existe em absoluto. Em seu lugar, existem, várias atividades econômicas orientadas para atender a necessidades externas e dirigidas segundo o interesse dos poderes econômicos externos. Neocolonialismo é uma restrição muito real e muito grave à soberania nacional. A soma total dos créditos e sua distribuição em diversos setores econômicos, por exemplo, é determinada pelo sistema bancário. As pessoas ou os grupos que exercem o controle bancário cumprem, portanto, um papel fundamental e até mesmo decisivo na economia do país. Os agentes locais, representantes de bancos estrangeiros, podem até querer cooperar com as prioridades do governo nacional, mas, em última instância, sua lealdade é, e deve ser, para com seus empregadores do além-mar. Em caso de disputas num nível político mais alto, o governo não estará apto a fazer valer suas decisões... Em questões econômicas, portanto, nossos países estão sendo efetivamente governados por pessoas que possuem apenas um interesse marginal por nossos problemas... e somente por aqueles que afetem o seu próprio bem-estar. Esse é o significado e a prática do neocolonialismo.

*A crise africana*

O que hoje é popularmente mencionado como a crise africana é, na verdade, o resultado da pilhagem e da violação cumulativa do continente africano: primeiro, com o tráfico de escravos e, agora, com o neocolonialismo. As conseqüências falam por si. Entre 1982 e 1986, por exemplo, 200 milhões de africanos de 24 países sofreram os efeitos da seca; 35 milhões encontravam-se ameaçados pela fome; dez milhões abandonaram seus lares em busca de comida; um milhão morreram na Etiópia; quatro milhões de crianças morreram de desnutrição. Menos de 30% da população africana

tem acesso a água potável. Entre 10% a 30% de crianças morrem antes de completar cinco anos de idade. As despesas com educação caíram de 41 dólares *per capita* em 1980, para 28 dólares em 1985. O analfabetismo cresce, a produção industrial declina. O único setor que cresce dramaticamente é o da dívida. A dívida do continente encontra-se no momento na casa dos 200 bilhões de dólares.

A situação econômica geral tem se deteriorado a tal ponto que o bem-estar econômico de todos, exceto de um pequeno grupo de *compradores*, encontra-se ameaçado. As pessoas da classe média, que estavam acostumadas a uma vida razoavelmente segura e estável, agora estão se confrontando com a crescente proletarização. A força de trabalho nunca foi tão barata na África. Em Uganda, por exemplo, um professor universitário efetivo recebe um salário mensal de 10 dólares, insuficiente para as despesas de um só único dia. Agora o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional estão satisfeitos com o fato de que "a África tem um futuro brilhante", se continuar apenas cumprindo as políticas e as diretrizes que lhe são oferecidas. Para alcançar os seus objetivos, o imperialismo tem de empobrecer até mesmo sua classe aliada, a dos intelectuais da classe média e homens de negócios. E se é agora hostil aos interesses dessa classe, que esperanças haverá para os trabalhadores e camponeses que constituem a grande maioria dos povos africanos?

A natureza brutal e repressiva do neocolonialismo é evidente para todos. O que é igualmente evidente é que isso não pode ser aceito pelo povo. Da mesma maneira pela qual suportou a escravidão, depois o colonialismo, agora ele está travando a luta com o neocolonialismo. À medida que a natureza neocolonialista dos regimes africanos foi revelada, o apoio popular a esses governos entrou em declínio. A única forma possível de controle é, agora, pela força, pelo engodo e pela mentira. Quando a crise esquenta, as Forças Armadas saem às ruas, depõem o regime civil e prometem "impedir que a situação ruim fique pior". O resultado é que a maior parte dos Estados africanos estão de uma forma ou de outra sob o domínio militar. As eleições são apenas um artifício administrativo para legitimar o controle. A fonte verdadeira do poder encontra-se nos bastidores, com os financistas internacionais. Nabudere assim explica:



> Controlando a economia nacional [capital financeiro], é também possível controlar o mercado nacional, e esses dois poderes econômicos permitem ao capital estrangeiro exercer uma influência fantástica e corrupta sobre a vida econômica, social e cultural da nação. As enormes comissões, os descontos e os lucros oferecidos aos agentes locais, que defendem os interesses econômicos estrangeiros, funcionam como base econômica que corrompe até o mais "honesto" e o mais "nacional" da burguesia nativa e seus representantes. Toda a burocracia estatal que é usada pelo capital estrangeiro para a expedição de licenças de importação e exportação (por "10%") é aliciada com a corrupção. (1980)

*Participação popular no processo de desenvolvimento*

Não deve haver dúvidas quanto à participação dos povos africanos ao longo do tempo em seu processo de desenvolvimento. Infelizmente, esse desenvolvimento não ocorreu em seu favor, mas em benefício de comerciantes, plantadores, monarcas, financistas e, até certo ponto, comerciantes intermediários. Nesse período de mais de cinco séculos, entretanto, os povos africanos mantiveram e desenvolveram para sua sobrevivência uma tecnologia própria, além de conhecimento, filosofia, ciência, medicina, organizações, instituições e redes de trabalho. Assim, eles se mobilizaram contra o colonialismo e conquistaram um determinado tipo de independência. Nos últimos 30 anos, a África aprendeu que ela não pode cumprir as promessas feitas na independência. Tudo foi retirado ou suspenso: educação gratuita, serviço de saúde gratuito, construção e manutenção de estradas, emprego e salário mínimo, insumos agrícolas e preços de colheitas. Em muitos países, a única área de visível crescimento foi a das Forças Armadas e dos serviços de segurança, a tal ponto que onde o governo mantinha uma escola, agora há um posto policial ou um quartel.

A reação do povo

O Estado neocolonial não aceita nenhum desafio aberto e, por isso, é incapaz de proporcionar uma liderança moral, filosófica ou política. Ele não consegue perdurar por muito tempo, com o povo lutando contra a dominação estrangeira e pela democracia, unidade nacional e independência, progresso social e solidariedade internacional. À medida que o Estado entrava em decadência, o povo foi reagindo, organizando-se pela sua sobrevivência e auto-preservação, enquanto planejava, ao mesmo tempo, soluções a longo

prazo. Isso explica o rápido crescimento de associações de trabalhadores e camponeses, serviços de previdência social, sociedades de ajuda mútua, grupos *harambee* e organizações de desenvolvimento autóctone e organizações não-governamentais (ONGs).

Hoje falamos sobre governo como se isso fosse uma antiga instituição. De fato, o homem viveu mais tempo sem ele do que com ele. Sem governo, ele se organizou em pequenas unidades participatórias da sociedade civil, com um processo de tomadas de decisões próximo dos que eram diretamente afetados por elas. Essa forma de organização está profundamente enraizada na África e tem resistido à prova do tempo, a ponto de um africano sempre se voltar à sabedoria, à tecnologia, à medicina e a formas de organização social nativas toda vez que for confrontado com assuntos mais sérios. Há uma ligação direta entre as formas de organização política, social e econômica utilizadas pelos africanos no intuito de sobreviver à escravidão e ao colonialismo e as organizações que se desenvolveram rapidamente na década passada. É nessas organizações que novas energias devem ser encontradas para a luta por uma África autônoma.

## Definindo a participação popular

"Participação popular" — a expressão é usada por uma ampla gama de pessoas, com significados diversos e às vezes conflituosos. As Nações Unidas utiliza-na, o Banco Mundial também. Esse termo deve ser desmistificado.

*Participação como incorporação*: essa se tornou um problema, pois no mundo de hoje nega-se à maioria o direito de participação nos assuntos em que ela possui interesse legítimo. Essa negação tornou-se possível, porque os excluídos não têm poder político ou influência para conquistar seus direitos. Os que estão no poder consideram a participação como um processo gradual de incorporação dos setores da sociedade até então excluídos, em alguns processos formais, como o direito de voto. A agenda é preestabelecida por aqueles que estão no poder. Esse tipo de participação ajuda a escamotear o problema. É concebida e dirigida pelos opressores. Seu objetivo é revestir o programa desses opressores com uma máscara de respeitabilidade, aceitação e legitimação.



*Participação como metodologia*: essa é uma nova técnica, usada para atingir velhos objetivos. É característica dos que têm poder e recursos: um meio para alcançar a eficiência e o aperfeiçoamento da realização de um serviço predeterminado. É típico de projetos específicos, isto é, interno ao projeto e expira quando o projeto chega ao seu final. Comentários e conselhos são bem-vindos desde que o poder de controle e decisão permaneça nas mesmas mãos de sempre.

*Participação como meio de ação social limitada*: essa geralmente envolve a comunidade que se organiza para enfrentar problemas comunitários: abastecimento de água, oportunidades educacionais, saúde e assim por diante. Uma organização pode ser formada para ajudar nessa ação comunitária, envolvendo aqueles que até agora estavam excluídos da análise de sua realidade social, do reconhecimento de suas necessidades e problemas e da mobilização, interna e externa, dos recursos necessários. É uma participação focada na comunidade e a esta delimitada, carecendo de visão para apoiar situações semelhantes em comunidades vizinhas, sem falar na visão pan-africana, ou na solidariedade pan-africana ou global. Até mesmo essa forma de participação é necessariamente dependente das agendas e dos programas dos opressores para realizar seus objetivos.

## Por que a participação é um problema?

Hoje, temos à disposição a base material, a tecnologia e o conhecimento para prover todas as necessidades básicas de cada ser humano no planeta: homem, mulher e criança. Já em 1929, foi estimado que o poder da máquina representava então a força muscular de nove bilhões de pessoas. Por que então milhões de pessoas morrem de fome? Por que existem milhões em casas ou roupas inadequadas? Por que, por exemplo, o povo de Angola, um país com abundantes recursos pesqueiros, morre por falta de proteínas?

A internacionalização do poder econômico e político, primeiro o europeu, depois o norte-americano e agora o japonês, transformou os povos do mundo, incluindo os trabalhadores de seus próprios países, em escravos do capital financeiro. A reparação dessa situação requer a quebra desse poder, de forma que a ciência e a tecnologia possam ser aplicadas em benefício do povo, em vez do lucro. Além disso, o capital financeiro

internacional e a corporação multinacional, na medida em que buscam tanto a centralização como a concentração, estão ultrapassados diante das tecnologias avançadas de pequena escala em torno dos quais as pessoas podem se organizar em pequenas unidades participativas capazes de responder às suas necessidades. Há necessidade de novas formas de organização social para que os avanços tecnológicos entrem em harmonia com a organização social, para pôr um fim à violação do meio ambiente assim como à economia burguesa baseada na fachada da escassez.

As pessoas mais confiáveis para conduzir o nosso continente à era do desenvolvimento são as que mais sofreram: os operários e os trabalhadores pobres rurais. Primeiro, eles são produtores da riqueza da África, que foi sugada durante séculos. Eles também são os que melhor podem criar nova riqueza nas novas condições de independência e autonomia. Segundo, apenas os mais pobres e os mais oprimidos são, como classe, os únicos que podem dar prosseguimento à luta pela libertação do seu continente, sem exigir privilégios e isenções. Eles podem esvaziar a base do imperialismo atual, porque os novos "missionários" à guisa de organizações não-governamentais (ONGs), armados de dólares, procuram fazer por nossas aldeias o que deveriam estar fazendo para eles mesmos. A libertação não pode ocorrer pela participação no programa dos opressores. O povo não deve simplesmente participar, mas estabelecer a agenda de recuperação e do desenvolvimento. Somente assim, a participação transforma-se em participação popular. Aliados aos camponeses e aos operários no desmantelamento da atual ordem social antidemocrática, estarão homens de negócios e organizações patrióticos, intelectuais progressistas, minorias e nacionalidades oprimidas.

*O caminho a seguir*

As pessoas precisam criar um ambiente que conduza e apóie as iniciativas dos povos africanos de se organizar em torno de problemas legítimos que lhes dizem respeito. Embora se organizar em separado seja tão inevitável quanto saudável, é essencial que todas as organizações populares, tenham pontos de contato e consulta e disponham de mecanismos para isso. Em outras palavras, cada setor da sociedade deve articular seu entendimento de um problema assim como mapear as soluções encontradas.



Diferentes pontos de vista devem ter um ponto de convergência, pois uma solução duradoura só é possível por meio da ação unificada, baseada numa visão ampla e comum. O diálogo é, dessa maneira, crucial para a luta por uma África livre e por uma nova ordem democrática internacional. Mas um verdadeiro diálogo só é possível quando as forças participantes desenvolverem uma perspectiva consistente e coerente e um quadro de referência para compreensão. Essa é a razão pela qual a liberdade de se associar é importante. Sem ela, o imperialismo continuará a impor seu esquema teórico e ideológico de interpretação da nossa história, ao mesmo tempo que insistirá também em impor soluções para os problemas de que são os responsáveis.

O papel das ONGs nativas

As organizações não-governamentais (ONGs) emergiram das necessidades de os povos africanos reagirem às devastações provocadas pelo neocolonialismo. Nos últimos dez anos, o crescimento das ONGs nativas tem sido fenomenal e inversamente proporcional à abdicação do Estado de sua responsabilidade pelo bem-estar social. Elas surgiram para apoiar a busca do povo pela autonomia. Sua atuação política é determinada por africanos que formam o grupo de pessoal responsável pela elaboração programática, cujas decisões e trabalhos diários influenciam a orientação da organização. Em essência, portanto, as ONGs nativas devem ser concebidas, impulsionadas e dirigidas por africanos em todos os níveis e em sua totalidade: no processo, na atuação política, na administração e na execução. Devem ser construídas com base nas capacidades, competências e habilidades das pessoas: sua cultura, estruturas e organizações existentes, tecnologia, competência, liderança, entusiasmo, espírito de solidariedade, esperança por um futuro novo e determinação para trabalhar para sua realização. A premissa básica é de que o meio que apresenta um problema também contém os elementos de sua solução.

As ONGs nativas diferem das ONGs alienígenas. Para as últimas, a base de sua sabedoria e poder é o dinheiro; e, tendo o dinheiro, que falta ao povo africano, sabem o que é melhor para o povo africano. Para elas, os conhecimentos tecnológicos e profissionais são cruciais para o desenvolvimento. Seus quadros estrangeiros são considerados especialistas e por isso devem assumir os cargos de comando da ação de desenvolvimento. Acima de tudo, eles têm de proporcionar liderança ideológica e filosófica.

Para que uma ONG nativa possa facilitar a participação popular no desenvolvimento, ela deve empreender a ação da seguinte forma:

- Ela deve compreender que a ação é para o povo redimir-se da opressão e da privação. Seu papel é mitigar a pobreza e a opressão, apoiando os esforços do povo. Isso poderá ser realizado de modo efetivo ligando o seu trabalho com as questões sociais e trabalhando com as organizações de base dos movimentos sociais e populares e as apoiando. É necessário que se compreenda que sua força duradoura reside na aproximação mais íntima com o povo, embora sejam tentadores os benefícios passageiros obtidos através de doações. Por isso é necessário que se crie e se renove o quadro de liderança com grande capacidade intelectual, instrumentos de análise, coragem e capacidade de decisão para se identificar com o povo e nele buscar inspiração e orientação.

- Sua iniciativa de desenvolvimento deve ser baseada numa perspectiva de longo prazo do problema e não em benefícios de curto prazo.

- Na medida do possível, deve ter como objetivo libertar os povos africanos da produção para exportação. Deve-se apoiar, por exemplo, a produção de alimentação nativa, em vez de colheitas com fins lucrativos.

- Não deve avaliar seu trabalho em seu todo ou até mesmo em partes em termos de excelência tecnológica. É necessário que se tome interesse em questões políticas amplas e subjacentes e questões referentes ao meio-ambiente, que condicionam o trabalho técnico.

- A fim de proporcionar uma base dinâmica, sólida e autônoma que favoreça um desenvolvimento seguro, a ONG deve sempre se certificar de que os projetos e programas de desenvolvimento estão baseados em recursos naturais e humanos, conhecimentos e estruturas institucionais existentes. Há necessidade de que a ONG não apenas desenvolvam suas próprias habilidades profissionais e técnicas, mas também aprendam a identificar em outras ONGs fontes de conhecimentos de que possam precisar e utilizar.



- A ONG deve encorajar e levar os grupos comunitários a unirem-se em coligações mais amplas, inclusive no plano nacional.

- Deve adotar e fazer uso consistente de métodos democráticos de trabalho.

- A ONG deve constituir coaligações para partilhar informações e planos estratégicos. Ela deve criar um ambiente que favoreça a solidariedade e o apoio mútuo necessário para prosseguir suas funções individuais e coletivas. Além disso, deve desenvolver e articular diretrizes e um consenso sobre como se relacionar com o povo, suas organizações e as ONGs não-africanas e governos.

- A ONG precisa construir canais de comunicação com seu governo para assegurar-lhe que não está competindo com este.

- Ela deve reconhecer a importância da pesquisa como instrumento para desenvolver um "*software*" da teoria tão essencial para dar direção ao "*hardware*" da ação de desenvolvimento técnico.

Eis algumas mensagens para as ONGs do hemisfério norte:

- Elas precisam reconhecer de modo firme e sincero, a soberania dos povos africanos. Seu papel na ação de desenvolvimento é apoiar as ONGs africanas com base em solicitações autênticas.

- Elas devem admitir que, possuindo em abundância material e recursos financeiros à sua disposição, podem se ver tentadas a se engajar em atividades hegemônicas, e por isso devem abdicar da possibilidade de levar vantagens sobre as ONGs africanas com esses recursos.

- Elas devem resistir à tentação de cumprir o papel de implementadores da política externa de seus governos.

- Elas devem evitar as vantagens que possam provir da assinatura de acordos com governos africanos, realizada às costas ou sob objeções das ONGs africanas.

- Toda e qualquer ajuda material usada para apoiar as ONGs africanas deve se orientar para um programa de longo prazo e não para um projeto de base.

- Não deve haver competição entre as ONGs não-africanas no plano da liderança, no desenvolvimento e implementação de programas e projetos; nem devem com seus programas e projetos, limitar sua assistência à contratação de não-africanos, quando existir pessoal africano disponível.

- As ONGs não-africanas que trabalham em áreas de mitigação da pobreza e fortalecimento do poder popular devem estar envolvidas nas mesmas atividades em seus próprios países. Àqueles que não lutam pelos direitos do povo em seus países não pode ser confiada a defesa da liberdade em países estrangeiros.

- Há a necessidade de um diálogo aberto, baseado em princípios, entre o Norte e o Sul, para que linhas orientadoras de um trabalho em comum sejam desenvolvidas.

## O papel dos governos africanos

Os governos africanos devem estar de forma resoluta e firme ao lado do povo na sua luta pela democracia, pela independência nacional, pelo progresso social e solidariedade internacional, perseguindo uma política econômica destinada a provocar mudanças radicais. Para tanto, eles devem revogar as leis ditatoriais e repressivas que limitam ou negam o direito do povo de se organizar na busca de seus interesses legítimos.

A luta pela independência nacional requer que os povos africanos se reconstruam na força e se baseiem na inspiração de antigos patriotas. Os governos devem encabeçar o processo de reconhecimento e, em alguns casos, de reabilitação desses povos. Além disso, há necessidade de redescoberta da rica cultura africana, de modo que isso possa se tornar em recurso de mobilização e construção da confiança do povo. Os governos africanos que não adotam um papel positivo tornam-se parte do problema e não da solução de que o seu continente precisa.



## *No lugar de uma conclusão*

É discutível que a questão da recuperação da África e de seu desenvolvimento seja um assunto prático e urgente, e que o luxo de excursões históricas não possa ser concedido. Os problemas, no entanto, não surgem da noite para o dia, mas são um resultado de um longo processo histórico. Na verdade, eles não podem ser solucionados aqui e agora. Do mesmo modo que a evolução de uma crise é um produto de um processo histórico, que foi tomando forma e amadurecendo ao longo das gerações, assim será também a sua solução. A compreensão da natureza da crise e de como ela surgiu é a condição básica para sua superação definitiva.

Talvez haja alguns que aceitem a importância da análise histórica, mas que resistam à idéia de voltar cinco séculos no tempo. Mas, em termos históricos, cinco séculos não são um tempo demasiado longo, principalmente para um continente tão vasto como o continente africano. A questão principal não é o quão distante voltaremos no tempo, mas a relevância do período que escolhemos para nossa discussão.

Outros podem gritar: "Mas já sabemos tudo isso!". Para alguns companheiros africanos, isso pode ser verdade, mas não é certo que as questões levantadas neste capítulo sejam bem compreendidas em nosso continente e certamente não o são em outros países, nem no Terceiro Mundo, nem no hemisfério norte. Até mesmo aqueles que dizem saber tudo sobre as leis da gravidade, constróem aviões na suposição de que a gravidade não existe.

Saber não é suficiente. O conhecimento deve ter valor prático. Na ciência social existe uma lacuna a ser preenchida: construir nossos argumentos e análises sobre o melhor dos estudos e avanços realizados anteriormente. Mais importante ainda, nós, africanos, não temos nenhuma razão para nos envergonhar da nossa história como ela foi e é. Na verdade, nossos interesses não podem ser atendidos se a escondermos ou ocultarmos. Também defendemos que é permitido nos encher ocasionalmente de democrática indignação.

15
CORÉIA

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E DESCOLONIZAÇÃO

*Kyu Hwan Lee*

Kyu Hwan Lee é professor do Departamento de Educação na Universidade Feminina de Ewha, em Seul. É também presidente da Sociedade Coreana de Educação Comparada e diretor do Instituto Coreano de Pesquisa Educacional. Há anos ele vem publicando intensamente, demonstrando particular interesse por sistemas educacionais de países em desenvolvimento e pela democratização da educação.

O objetivo mais importante da educação comunitária é a criação de uma sociedade humana e solidária, em que não exista exploração. Num certo sentido, a verdadeira comunidade não pode existir em sociedades capitalistas, em que os meios de produção não são propriedades públicas e as pessoas estão sujeitas à exploração e à opressão. É inegável que muitas das crises da sociedade moderna e grande parte da alienação humana tenham sido causadas pela perda do real significado de comunidade. A transformação de uma sociedade, que tem como preocupação principal a acumulação de lucros, em uma outra, que põe a humanidade em primeiro plano, não é meramente uma tarefa político-econômica, mas também educacional.

A educação comunitária é essencial para o futuro dos países tanto do Terceiro Mundo como dos desenvolvidos. Recentemente, países do mundo ocidental vêm tentando compensar a alienação humana e reduzir os conflitos de classe com elevados níveis de intervenção do Estado: principalmente, mediante serviços de bem-estar projetados para reconciliar as contradições entre a superprodução e o subconsumo. Mas, o que quer que seja feito para melhorar as condições, as normas e os valores predominantes nos países ocidentais são essencialmente capitalistas, tornando assim difícil, senão impossível, a realização de um genuíno *ethos* comunitário. Muitos dos colaboradores deste livro chamaram a atenção para a responsabilidade dos países desenvolvidos pela destruição das autênticas comunidades tribais ou nacionais dos países do Terceiro Mundo. É difícil imaginar que, de repente, eles irão, agora, encorajar, planificar e promover uma educação comunitária voltada para a construção de uma sociedade comunitária que beneficiará as pessoas comuns desses países. Em grande maioria, seu interesse em ajudar os países do Terceiro Mundo para seu desenvolvimento é uma questão de interesse próprio, o que costumamos chamar neocolonialismo.

Os países desenvolvidos estão, com suas economias de mercado, acentuando o fosso entre ricos e pobres no Terceiro Mundo, causando como conseqüência o aumento dos conflitos de classe. Os neocolonialistas e seus títeres vêem na educação comunitária, com seu declarado propósito de libertar o espírito humano, uma ameaça e, por isso, procuram enfraquecê-la ou empobrecê-la. A educação comunitária em países dependentes só pode demonstrar o seu real valor, desmascarando e denunciando a exploração e quando o povo fizer sentir sua presença construindo comunidades genuínas e autônomas, nos planos local e nacional. É inevitável, portanto, que a verdadeira educação comunitária no Terceiro Mundo, esteja voltada para a libertação das classes e das nações exploradas.

### *Comparações entre diferentes formas de educação comunitária*

Para facilitar as comparações, classificamos os países do Terceiro Mundo em três categorias, de acordo com as características socioeconômicas de cada país:

- países dependentes;



- países socialistas de "terceira via";
- países socialistas.

### Países dependentes

Os países dependentes estão subordinados aos países capitalistas fortes. É característico desses países assumir uma posição anticomunista muito próxima à histeria, com *slogans* como: "Abaixo os vermelhos, na defesa da democracia liberal". Oficialmente, esses países são independentes, mas na prática são controlados por manipuladores neocolonialistas. A assim chamada educação comunitária é simbolizada pela promoção do nacionalismo e do patriotismo pela educação, mas ambos são uma máscara para camuflar a dependência desonrosa a que o país se encontra sujeito. É evidente que quanto mais intensamente esses países promovam a ideologia nacionalista de educação, mais se tornam dependentes do neocolonialismo.

Nesses países, a elite dominante classifica os liberais democratas ou qualquer outro que criticar suas políticas ditatoriais de subversivos. Para eles o anticomunismo equivale ao amor à pátria. Em países dependentes, o nacionalismo cumpre uma função ideológica tripla: distorce e legitima; mobiliza; e satisfaz os interesses de dois elementos da burguesia dominante, a local e a internacional (Gould 1980). No Zaire, por exemplo, o poder político dominante mostrou-se ostensivamente a favor do desenvolvimento econômico e da emancipação do povo, declarando que era contra todo e qualquer tipo de dominação econômica estrangeira e exaltando a necessidade de libertar o povo da exploração econômica. Isso foi declarado como o "autêntico nacionalismo zairense". Na realidade, porém, isso era uma cortina de fumaça para ocultar uma efetiva mobilização de massa e legitimar as decisões políticas destinadas a conservar relações de cliente-patrão entre a burguesia e os capitalistas.

Em países como o Zaire, o objetivo manifesto da educação comunitária é formar os cidadãos para ser patriotas, incutir o amor à cultura nacional tradicional e envolvê-los ativamente na construção de uma comunidade nacional. Mas esses objetivos não passam de *slogans*. O currículo da educação comunitária está na realidade mais orientado para os valores da

cultura ocidental do que para os da cultura africana tradicional. Autênticos pensadores e artistas africanos são ignorados, a educação científica e técnica para o desenvolvimento da economia nacional é negligenciada e toda a razão de ser da educação comunitária resume-se em reproduzir a estrutura econômica dependente e incutir nas pessoas um complexo de inferioridade a respeito de sua raça e de sua cultura.

Educação comunitária orientada para fins nacionalistas tende a esconder as iniqüidades da ordem político-econômica internacional. Na Coréia do Sul, a educação comunitária — *saemaul kyoyok* — é praticada sob o *slogan* "Fundem nossas comunidades locais e nacionais". Os objetivos educacionais de sucessivos ministros da educação da República dão crédito à visão de que isso seja apenas um mero disfarce para promover o nacionalismo. Os principais objetivos educacionais na Coréia do Sul podem ser resumidos como promoção do anticomunismo, do patriotismo e da moralidade (Jin Kyun Kim *et al.* 1986). A equação é: ser anticomunista é ser também patriota e ético.

Em países do Terceiro Mundo que ainda se encontram sob a dominação neocolonial, progressistas conscientes fazem grandes esforços para descolonizar por meio da educação comunitária, contra todo um contexto em que a política de educação comunitária do governo é antidemocrática e contrária ao desenvolvimento da base da população. Conseqüentemente, a educação comunitária com fins de descolonização não pode deixar de assumir um caráter de movimento de resistência para a libertação da nação e do seu povo. Na verdade, se não fosse pela educação comunitária, seria impossível criar um povo com força de vontade e determinação suficientes para se dedicar à luta política. Fidel Castro uma vez declarou: "Revolução e educação são a mesma coisa". E Che Guevara escreveu: "A sociedade como um todo deve se tornar uma grande escola" (Bowles 1971). A identidade entre luta política e luta educacional é evidente a todos aqueles que vivem em países dependentes.

### Países socialistas "de terceira via"

A meta principal nos países socialistas de "terceira via" é desenvolver uma população que contribua para a construção de uma comunidade nacional baseada nos princípios de vida e trabalho comunitários para criar uma



ética socialista nativa. Os líderes políticos desejam reverter as tendências correntes que fluem em direção à sociedade capitalista e voltar para modos de produção anteriormente encontrados nas comunidades feudais e sociedades patriarcais. Eles insistem em que a verdadeira comunidade existiu na África antes do colonialismo, que havia uma idade de ouro quando a sociedade estava livre dos seus males atuais e que voltar a esse passado romântico seria a solução dos problemas de seu país.

Existem várias versões ou diversas ênfases dessa idéia de renascimento ou da recuperação de princípios socialistas ou comunitários nativos. Uma dessas versões foi celebrada por Mahatma Gandhi, na sua tentativa de encorajar a produção em pequena escala na agricultura e no artesanato, a fim de prover pleno emprego de modo satisfatório e dar uma dimensão humana à produção e à vida social, de uma maneira geral (Crow *et al.* 1988). Uma declaração mais recente dessa posição é a que foi associada a Nyerere, da Tanzânia, em que os ideais de educação comunitária e ideais políticos encontram-se em *Ujama*.

Para Nyerere, *Ujama* é uma atitude do socialista nativo ou da mente comunitária, inerente à sociedade africana tradicional, uma sociedade corrompida por influências alienígenas, das quais é necessário se purificar. Um argumento notável dos socialistas africanos é que as sociedades africanas sempre foram sociedades sem classe e que também hoje são assim, agora que se tornaram independentes dos poderes colonialistas. Nyerere é indiferente à existência de classes sociais e nega a importância da propriedade dos meios de produção, afirmando: "Socialismo — como a democracia — é uma atitude da mente. Ele não tem nada a ver com a posse ou a não-posse de riquezas" (Gwarinda 1985).

Nkrumah, por outro lado, criticou esse romantismo simplista dos socialistas africanos:

> Toda a evidência disponível na história da África, até a véspera da colonização européia, mostra que a história africana não era nem a de sociedades sem classes, nem era destituída de hierarquia social. Feudalismo existiu em algumas partes da África antes da colonização. Um retorno à sociedade pré-colonial africana não é, evidentemente, digno do talento e dos esforços de nosso povo. (Gwarinda 1985)

Apesar de a idéia de *Ujama* tender a um reavivamento romântico, não se pode negar que ela contribuiu imensamente para o desenvolvimento da educação comunitária não apenas na Tanzânia, mas também em outros países do Terceiro Mundo. Ela lançou os fundamentos filosóficos de uma educação comunitária voltada para a construção de uma comunidade em que as pessoas estariam livres da dominação estrangeira e na qual elas poderiam desenvolver a si mesmas num espírito de autonomia. A autonomia é a expressão mais prática de *Ujama* e o princípio pelo qual uma sociedade comunitária pode se constituir. De acordo com Nyerere, o homem deve libertar a si próprio: ele não pode ser libertado ou aperfeiçoado por outros. Conseqüentemente, desenvolvimento é do homem, pelo homem e para o homem. O mesmo é válido para a educação. Seu objetivo é a libertação do homem das restrições e limitações da ignorância e dependência. A educação deve desenvolver a liberdade física e mental das pessoas, para aumentar o controle que elas têm sobre si mesmas, suas vidas e o meio ambiente no qual vivem (Nyerere 1988).

Nos países socialistas de "terceira via", a meta principal da educação comunitária é alcançar a libertação humana por meio de esforços individuais pela autonomia e desenvolver os indivíduos que desejem tomar parte ativa no reavivamento de uma sociedade comunitária que um dia existiu. Essa direção para a educação comunitária, porém, não pode escapar a críticas de que ela tende a enfatizar em demasia a dimensão espiritual da comunidade, na ilusão de que uma sociedade sem classes já existe. É evidente que uma comunidade ideal e genuína não pode ser criada apenas pelo desenvolvimento do espírito comunitário. Além disso, os meios de produção capitalistas devem ser transformados em meios de produção comunitários que tornem possível o fim da estrutura de classe. Em outras palavras, existe a necessidade de uma base material sólida para que o ideal de comunidade possa ser realizado. Enquanto nos países dependentes o conceito de educação comunitária é cinicamente explorado, nos países socialistas de "terceira via", esse conceito tem pelo menos a virtude de ter, apesar de seu idealismo romântico sobre um passado não-existente, suas intenções profundamente baseadas no desenvolvimento de uma sociedade comunitária.

Países socialistas

O objetivo principal dos países socialistas é a criação de um verdadeiro Estado socialista. Em todos eles, pessoas comuns derrotaram os



imperialistas externos e seus governos títeres pela luta revolucionária e, no decorrer do tempo, obtiveram sua independência. Apesar disso, ainda existe o perigo de que a nova forma de governo estabelecida possa ser derrubada de duas maneiras: externamente, pelos esforços das antigas potências imperialistas; internamente, pelas forças contra-revolucionárias. Como conseqüência, a luta política para opor-se a essas forças reacionárias é inevitável. A educação comunitária é um elemento necessário da luta educacional para defesa da revolução (Kyu Hwan Lee 1984). Nos países socialistas do Terceiro Mundo, as intituições educacionais oficiais e não-oficiais são as bases para lançar, promover e fortalecer a revolução ideológica. Mediante a institucionalização dos meios de produção socialistas, esses países antecipam o encontro das necessidades básicas de seu povo, com o aumento da produtividade. Apesar de tudo, se não fosse pela revolução ideológica promovida pela educação comunitária, a realização de uma comunidade socialista não teria sido possível. Educação ideológica não é apenas um aspecto da luta de classes para extirpar os vestígios do capitalismo e do neocolonialismo, mas também a atividade educacional dinâmica que verá o advento de uma comunidade nacional completamente independente da dominação estrangeira.

O problema para uma revolução ideológica, que dá forma nova pela educação comunitária às ideologias populares desenvolvidas sob o capitalismo e o colonialismo, é se a solução socialista pode ser finalmente alcançada e de modo definitivo. Isso deve ser feito hoje em face da sutil infiltração cultural e ideológica, e não somente diante da invasão aberta das Forças Armadas. A contra-revolução procura destruir a cultura autóctone nacional, ao mesmo tempo em que busca enfraquecer a consciência de uma independência nacional recém-conquistada e o espírito revolucionário. Uma educação comunitária para a revolução ideológica funciona como meio de capacitar as pessoas a tomar parte ativa na defesa da revolução que elas conquistaram com tanto esforço.

*Educação comunitária e descolonização*

A educação comunitária para descolonização visa, primeiro, promover o entendimento intelectual das massas e assim unificá-las com suas ações pela emancipação. É essencial que as pessoas tomem consciência das

características básicas do neocolonialismo e das diferenças entre os velhos e os novos tipos de colonialismo, assim como das características das divisões de trabalho no sistema capitalista internacional. Além disso, os acordos injustos realizados pelas potências imperialistas sobre a disposição das forças militares, a economia, a cultura, a administração e outros temas afins, devem ser parte do conteúdo da educação comunitária, ao lado da história da luta popular pela libertação, da natureza do Estado no capitalismo monopolista, e dos princípios e da prática do marxismo-leninismo.

O socialismo representa a melhor arma de um povo oprimido e indefeso, para obter a libertação. Ele é o trampolim para que as pessoas se lancem em atividades para a descolonização. Mesmo que o neocolonialismo seja expulso e a libertação nacional, conquistada, não haverá outros meios de construir uma sociedade comunitária ao menos que, pela educação comunitária, realize-se a mudança do modo de pensar das pessoas. É importante que as pessoas aprendam, pela educação comunitária, que a derrubada do neocolonialismo pela libertação nacional e a superação das contradições de classe pela libertação da classe devem ocorrer simultaneamente. A ordem social comunitária, na qual não existe exploração do homem pelo homem e na qual a vida humana torna-se possível, será somente estabelecida de modo seguro, quando os meios de produção capitalista — a causa fundamental dos conflitos de classes e do imperialismo moderno — forem transformados em meios de produção comunitários.

As tarefas principais da educação comunitária são, de um lado, conscientizar as pessoas da proposta de que a libertação nacional e a libertação da classe devem ser conquistadas simultaneamente e, por outro lado, levá-los à ação emancipatória. Em países dependentes, a educação comunitária deve encorajar a população a desenvolver uma perspectiva pela qual ela possa expressar sua solidariedade para com outros que estejam procurando criar um país livre e pacífico, onde não existam conflitos de classes nem intervenções estrangeiras. Essa meta não é fácil de ser atingida. A educação comunitária que presta seu apoio ao movimento de libertação será, sem dúvida, objeto de repressão por parte do poder político dominante, em seu papel de cão de guarda do neocolonialismo. Mas, quando a educação comunitária for fortalecida por uma forte crença na justiça humana, na igualdade e na paz, ela formará aqueles que são preparados para defender seu território em defesa da liberdade. O proletariado foi explorado e oprimido ao longo de sua história, o que resultou na sua convivência com a mais ampla miséria e sofrimento humanos. É sua missão histórica realizar simultaneamente a libertação de classe e a libertação nacional, porque é da libertação da opressão e da exploração que depende a realização de melhores condições de vida.



*Conclusão*

Mesmo depois de conquistada a completa independência nacional, a educação comunitária deve continuar seus esforços: grupos reacionários, que foram forçados a se retrair em face da sólida resistência popular, permanecem vigilantes, à espera de uma oportunidade para dar início a uma nova agressão (Kyu Hwan Lee 1987). Imperialistas e neocolonialistas odeiam ver um país do Terceiro Mundo, que era outrora dependente, passar agora a se desenvolver de modo autônomo e próspero como uma nação democrática independente. Como Cuba demonstrou, revolução e educação são facetas da transformação de uma sociedade capitalista em uma sociedade socialista comunitária.

A educação comunitária para uma libertação nacional e da classe, torna possível a criação de um novo tipo de ser humano completamente diferente daquele de antes, contaminado pelo capitalismo e pelo neocolonialismo. Essa pessoa estará agora querendo se dedicar à construção de uma nova comunidade nacional, em que não existam explorador e explorado nem alienação humana. Os povos dos países do Terceiro Mundo começaram a aprender ao longo de suas experiências de luta pela independência nacional que a humanidade é o mais importante de todos os fatores necessários para o cumprimento do maior projeto para qualquer país: a construção de uma comunidade nacional ou de uma sociedade nacional comunitária. A educação comunitária para descolonização tornar-se-á desnecessária somente quando o imperialismo e o neocolonialismo forem completamente expulsos do nosso mundo e quando os países do Sul e do Norte fizerem esforços conjuntos para instaurar relações amigáveis e coexistir em pé de igualdade e, assim, avançar de mãos dadas para realizar a paz mundial e a comunidade global.

16
COSTA RICA

# SOLIDARIEDADE E ORGANIZAÇÃO POPULAR

*Luis Razeto*

Luis Razeto nasceu no Chile, estudou filosofia e trabalhou na Academia de Humanismo Cristão no Programa de Economia do Trabalho (PET) em Santiago. É pesquisador e teórico no campo de economia comunitária. Seu trabalho teórico mais importante é *A economia da solidariedade e marketing democrático*.

Há alguns anos — e para ser mais preciso, desde o estabelecimento do atual regime — vem sendo realizado um grande número de experimentos em solidariedade econômica popular. Esses experimentos diferem em caráter e estilo das formas tradicionais de organização popular, como sindicatos, grupos de vizinhos e grupos de pressão. Essas inovações resultaram de um processo de alta experimentação criativa e social. Elas incluem encontros, grupos de auto-ajuda, cooperativas de consumo, arrendamento familiar e comunitário, grupos de poupança, associações de moradores, comitês de devedores, círculos de saúde social, comunidades e cooperativas de camponeses, pescadores ou artesões. Todas têm sua origem tanto nos conhecimentos populares, como na busca de tecnologias apropriadas, ou na necessidade de sobrevivência, ou no apoio fraterno de comunidades religiosas, ou de

outra atividade comunitária semelhante. Existe uma denominação genérica para esses grupos, que é *Organizaciones Económicas Populares* (OEP).

A crescente força dessas organizações pode ser medida pelo seu aumento em número num período de quatro anos: de menos de 500, em 1982, para mais de 900, em 1984, e aproxidamente 1.500, em 1986. De longe, a maior de todas, tanto no início como no final desse período, foram associações de trocas, esquemas de poupança e oficinas. A maior taxa de crescimento pode ser observada nos grupos de saúde, nos comitês de devedores e nas associações de construção comunitária — esta última, crescendo quase 30 vezes mais! A participação ativa em 1986 atingiu aproximadamente 47 mil famílias, o que permite estimar que cerca de 250 mil pessoas foram beneficiadas diretamente por essas organizações, incluindo um quarto da população nas áreas metropolitanas. Em sua quarta conferência, estiveram presentes os representantes de cerca de 400 oficinas das 700 que operam na região metropolitana.

*Economia popular*

As causas, o significado e as implicações para o futuro desses esquemas inovadores têm sido muito discutidos. O fenômeno das OEPs precisa ser visto no contexto de dois aspectos mais gerais — processos mais amplos que compreendem as atuais formas dessas organizações. Esses são os conceitos de *economia popular* e *economia cooperativa*. O primeiro refere-se a um conceito geral que está ganhando terreno na América Latina à luz de mudanças profundas na oferta e na demanda e nas estruturas socioeconômicas atuais. A terminologia "oficial" do momento inclui expressões como *economia informal*, *estratégias de sobrevivência* e *economia alternativa*. Tais expressões revelam apenas parcialmente a realidade contida no conceito de economia popular. Elas simplesmente descrevem a extensão de fenômenos heterogêneos, não possuindo portanto, o estatuto de um conceito teórico.

O conceito de economia popular surgiu como conseqüência de dois processos estruturais que mostram a evolução do capitalismo subdesenvolvido nas últimas décadas passadas. De um lado, o setor de produção e as forças de mercado não mais possuem, atualmente, a capacidade de utilizar força de trabalho disponível — conseqüência necessária da transformação



tecnológica e da restruturação dos mercados internacionais — e, assim, satisfazer as necessidades e as aspirações do público em geral. Pelo contrário, estão minando sua força de trabalho e, por meio do desemprego, reduzindo a demanda de bens e de serviços essenciais para a sobrevivência do povo.

Por outro lado, o Estado, que em décadas anteriores mostrou uma extraordinária capacidade para crescimento e absorção, vem sofrendo recentemente uma sucessão de crises administrativas e financeiras e está agora obrigado a reduzir sua capacidade de canalizar recursos e serviços por meio de políticas sociais tradicionais. Esses fenomênos realçaram o dualismo estrutural de nossa economia nacional. O setor moderno, como resultado da integração nos mercados internacionais, passou por aliterados processos de modernização e sofisticação, mas sem apresentar expansão social. O setor marginal continuou a se empobrecer, embora cresça numericamente. Deve-se dizer que esses fenômenos acentuaram-se com a onda ideológica do neoliberalismo que, longe de ser a causa desses fenômenos como alguns impõem, é na verdade sua conseqüência.

É no contexto desses dois grandes processos estruturais que emerge o conceito de economia popular. Esta, certamente, é extremamente heterogênea e internamente diferenciada. Mas, numa tentativa de simplicar sua complexidade e de fazer uma síntese, é possível distinguir cinco componentes principais:

- Pequenos negócios: pequenas oficinas e empresas geridas por famílias, individualmente ou em sociedade com dois ou três sócios, operando fora de casa ou num edifício adjacente. Incluem: padarias, cafés e fornecedores de comida e bebida em geral; oficinas de corte e costura, fabricação de couro, cêramica, artigos de bambu e outros produtos artesanais; marcenaria e outros trabalhos artesanais para ornamentação; lojas locais.

- Organizações de economia popular: pequenos grupos unidos para enfrentar o desafio produzido por problemas sociais, econômicos e culturais imediatos, como a já mencionada associação de devedores.

- Iniciativas individuais sem localização fixa: serviços domésticos, como decoração, jardinagem, consertos de telhados; remoção de lixo; pequenos trabalhos de natureza diversa para homens. Operam no que se poderia chamar de interstícios do mercado, o que significa que fornecem serviços que não são cobertos pelo mercado oficial, mas que atendem às necessidades das pessoas. Podem às vezes até operar em conjunto com os negócios oficiais, inclusive com os de grande porte, para os quais cumprem funções auxiliares que permitem que seus clientes economizem impostos e encargos regulares.

- Atividades ilegais e freqüentemente criminosas: prostituição, crimes de rua, venda de drogas e todas as áreas nas quais um grande número de pessoas nas regiões metropolitanas da América Latina ganham precariamente suas vidas.

- Assistência social: a integração em sistemas de beneficência públicos e privados, desde a medicância de rua até serviços de ajuda destinados àqueles em estado de pobreza extrema.

É também possível definir três níveis estratégicos, dependendo da amplitude das soluções que essas alternativas oferecem para problemas econômicos, de sua estabilidade ou permanência por um dado período e do grau que seus usuários atribuem a elas como soluções para seus problemas econômicos:

- Estratégias de sobrevivência: atividades de expediente temporário, fazendo nada mais do que buscar as necessidades mínimas em termos de mera sobrevivência física, tratando de casos de desnutrição, de saúde ameaçada ou casos de habitações sem as mínimas condições de moradia.

- Estratégias de subsistência: atividades tapa-buraco, que atendem às necessidades básicas, mas que, por não fornecer nenhuma solução real, têm de ser prolongadas por longo tempo.

- Estratégias de vida: situações em que as pessoas valorizam aspectos particulares das atividades empreendidas. Pode ser que elas apreciem a autonomia ou o companheirismo que essas atividades oferecem, ou vejam nelas chances de aumentar o seu ganho tornando-se trabalhador autônomo sem depender de salários, ou que simplesmente achem que não têm, por causa de sua idade ou falta de qualificações, melhores possibilidades.



É preciso que se diga que as pessoas não se colocam voluntariamente dentro das categorias dessa tipologia dualista. Fatores externos podem ser determinantes. Nesse sentido, a própria noção de estratégias está aberta a questionamentos e deve ser entendida como uma definição flexível.

Por trás dos diferentes caminhos tomados para resolver problemas, existem diferentes planos cultural e de experiência de vida. As respostas das iniciativas e dos grupos organizados derivam de ambientes mais conscientizados, como da Igreja Católica, em paróquias e comunidades, e dos progressistas em sindicatos, partidos políticos e movimentos populares e comunitários. Os dois primeiros caminhos dessa tipologia admitem participantes com iniciativa e capacidade para correr riscos, atitude adquirida com experiência de vida e trabalho. O caminho da beneficência e da assistência social, por outro lado, sugere pessoas dependentes, no fim de suas forças, carecendo de imaginação e iniciativa, com problemas no campo das relações interpessoais, tímidas e isoladas socialmente. O caminho do crime, pressupõe algum grau de disfunção social, frustração e ressentimento, um baixo nível de desenvolvimento moral, instabilidade emocional e pouca ou nenhuma integração em estruturas familiares.

### *Economia cooperativa*

O objetivo da economia cooperativa é produzir e distribuir recursos e bens de modo diferente dos modelos capitalistas e estatais dominantes. Esse objetivo relaciona-se com o conceito expresso pelo papa João Paulo II quando visitou o Chile. Economia cooperativa é uma formulação teórica. Foi criada como conseqüência das experiências econômicas significativas na produção, no comércio, nas finanças e nos serviços. O conceito permite enfocar essas experiências, que apresentam como características comuns a solidariedade, a reciprocidade, a cooperação, a auto-administração comunitária. Ela implica um

novo comportamento social e pessoal em todo o campo da produção, alocação e distribuição de recursos, e procedimentos e mecanismos de consumo.

Na produção, o elemento substancial dessa racionalidade econômica é a presença de um fator econômico especial que identificamos como Fator C. Em economia convencional, os fatores são classificados como capital (Fator K) e trabalho (Fator L). O Fator C é assim chamado porque em muitas línguas seus principais elementos — cooperação, comunidade, colaboração, coordenação, coletividade — começam com essa letra. Esses elementos possuem um efeito tangível e concreto no resultado de qualquer operação econômica, influenciando o processo, mas ao mesmo tempo fortalecendo o caráter comunitário que o governa.

O Fator C manifesta-se de vários modos: na cooperação durante o trabalho, o que estimula a eficiência; na partilha do conhecimento e da informação, o que leva à tomada coletiva de decisão, um importante elemento na criatividade social; na melhoria da integração de diferentes componentes sociais do trabalho em grupo, o que reduz o conflito e seus custos; e na satisfação das necessidades sociais pela participação. Os membros do grupo associado ganham benefícios adicionais que não podem ser medidos em termos financeiros, mas que não são menos reais e efetivos.

Na distribuição, o traço distintivo é que os bens e os serviços são atribuídos e distribuídos não apenas pelo mecanismo de troca, como no mercado, nem somente como conseqüência de alocações orçamentárias, como na economia fiscal e no sistema de tributação pública, mas também por meio de outros critérios. Entre eles:

- Doações: a transferência unilateral de bens do doador, que não espera nenhum benefício financeiro para o beneficiário, que apenas pode retribuir o presente com expressões de valor simbólico ou cultural, por meio de expressões de agradecimento, de amizade, do fortalecimento dos laços mútuos e assim por diante.
- Reciprocidade: a transferência bilateral de bens entre pessoas ligadas por laços não-econômicos, em que não existe nenhuma expectativa de equivalência formal no valor dos bens trocados nem simultaneidade temporal da troca.



- Comensurabilidade: a transferência multilateral de bens entre aqueles que constituem um grupo integrado unido por laços familiares, religiosos, sociais, culturais, psicológicos e outros. Esses bens fluem livremente, são partilhados e distribuídos de acordo com as necessidades individuais e comunitárias.
- Cooperação: a transferência múltipla e multilateral de bens oferecidos por indivíduos à coletividade de que fazem parte. Existe uma expectativa de que depois haverá um retorno *pro rata* do coletivo para o indivíduo.

Também no consumo, a economia corporativa mostra uma racionalidade econômica particular, expressa em formas superiores de comportamento pessoal e social. Seus traços distintivos incluem:

- A proximidade entre a produção e o consumidor. Não há nenhum intermediário nas longas correntes de fluxo de troca ou processos complexos de mediação. Aqui o consumo está muito próximo à produção, a ponto de os agentes de produção serem consumidores de seus próprios produtos.
- A preferência pelo consumo comunitário e não individual. Sempre que seja possível e favoreça um melhor atendimento das necessidades do povo, haverá uma tendência preferencial pelo uso de bens e serviços comunitários.
- Integração no atendimento de diferentes tipos de necessidades. Ao contrário do que ocorre no mercado de troca, em que as necessidades são cada vez mais isoladas e os produtos cada vez mais especializados, o objetivo é simplicar e combinar.

No contexto da economia corporativa, o consumo tende qualitativamente para a simplificação e quantitativamente para a austeridade e frugalidade. Isso não implica uma predileção pelo sacrifício e pela pobreza, mas é, antes, uma conseqüência da descoberta de que opções limitadas oferecem um caminho simples e natural para a promoção da qualidade de vida, até então mais determinada por um consumo sofisticado.

Essas classificações na produção, distribuição e consumo devem ser entendidas como um modelo teórico de tendências comportamentais e não uma manifestação na íntegra do que efetivamente existe na realidade. Nesse sentido, esse modelo não é muito diferente da racionalidade oculta do capitalismo e do livre mercado, por um lado, ou do socialismo e planificação do outro. Economia corporativa é uma expressão de realidades microeconômicas que possuem a potencialidade de coexistir com setores da economia privada, individual, e com os da economia pública, estatal. Não é um modelo macroeconômico postulado como capaz de reorganizar a economia global.

*A economia popular de solidariedade*

Nem toda economia popular é economia corporativa; nem o contrário é verdadeiro. Existem, entretanto, experiências e atividades que são encontradas na interseção desses dois conjuntos, que poderiam ser intituladas como *a economia popular de solidariedade* . Nela, há uma grande variedade de experiências cooperativas, comunitárias, experiências tradicionais e novas que podem ser freqüentemente encontradas em áreas rurais da América Latina — muitas com um componente étnico nativo — e também em áreas urbanas. Tecnicamente, isso pode ser descrito como fenômenos heterogêneos internamente diferenciados, mas com traços e características comuns que têm paramêtros bem definidos.

É possível, portanto, enumerar alguns aspectos e características presentes em vários tipos de iniciativa, descritos da seguinte maneira:

- iniciativas que se desenvolvem em setores da população, desde trabalhadores rurais até moradores pobres das cidades, entre as minorias oprimidas — por exemplo, grupos de baixa renda;
- iniciativas que não são puramente individuais, mas associativas, envolvendo famílias e grupos de pessoas: minicomunidades, cujo membro individual é facilmente reconhecido, mostrando assim que não se trata de massas populares;
- iniciativas organizacionais, nas quais o grupo explicita ou informalmente estabelece por si próprio os objetivos, cria uma estrutura,



desenvolve geralmente um certo tipo de liderança ou de processo de tomadas de decisões, programa suas atividades, propõe tarefas e administra seus recursos;

- iniciativas que surgiram para preencher determinadas carências ou necessidades específicas, geralmente econômicas: alimentação, moradia, saúde, educação, trabalho, rendimentos, poupança e assim por diante, todas consideradas vitais, mesmo que os recursos para satisfazê-las sejam limitados;
- iniciativas que procuram enfrentar problemas e necessidades pela ação projetada especificamente para solucioná-los — em outras palavras, por meio de esforços autodelimitados e o uso de tais recursos poderá tornar viáveis os seus fins;
- iniciativas implicando relacionamentos e valores de grupo, no sentido de que, em suas atividades, as pessoas estabeleçam laços de mútua ajuda, cooperação, comunidade e solidariedade como traços inerentes, e não secundários, dos caminhos pelos quais elas buscam soluções para seus problemas e respostas para suas necessidades;
- iniciativas com uma clara missão de ser partipativas, democráticas, autogestionárias e autônomas, de modo que os membros desses grupos considerem a si mesmos como os únicos com direito de tomar decisões sobre o que fazem — um direito adquirido em conseqüência do esforço que cada um, individualmente, e todos, coletivamente, investiram;
- iniciativas que procuram ser alternativas ao sistema governamental e assim contribuem, embora em pequena escala, para uma transformação social voltada para uma sociedade melhor e mais justa — em que a relação entre o desejo de ser alternativo e a intenção de transformar é importante;
- finalmente, iniciativas que constituem um grande arco, com tendências a se associar com outras, formando redes horizontais baseadas na troca de informação e na procura de uma ação unificada. Nesse sentido, tendem a enfatizar a cooperação no relacionamento com outros grupos, evitando o surgimento de relações competiti-

vas. Por outro lado, a necessidade de colaboração e apoio que elas vivenciam leva-as a procurar e a manter relações com toda uma gama de organizações iniciatórias. Inerente às suas experiências é a necessidade de evitar a isolamento a todo custo.

*As estruturas da ação e da organização popular*

Esses elementos-chave, partilhados por tantas organizações apesar de sua diversidade de forma e tipo, não são características secundárias de pouca importância intrínseca, mas inerentes à sua existência, às suas estruturas internas e aos critérios utilizados nas tomadas de decisões. Os traços dessas organizações são distintivos na maneira como estão articulados de forma a garantir e reforçar o apoio mútuo, harmonizando-se entre si.

Em outras palavras, esses elementos fazem parte de uma lógica interna de organizações e experiências comparáveis com, por exemplo, movimentos sindicais, grupos de pressão de massa e movimentos camponeses, embora de forma diferente. Apesar de sua heterogeneidade, elas compartilham uma identidade, o que justifica torná-las como unidade, um fenômeno social específico com uma personalidade e uma dinâmica próprias.

Essa identidade e a lógica interna que se manifestam nessas organizações na economia popular de solidariedade não existem apenas pelo fato de elas compartilharem um conjunto de características em comum. Nelas podem ser identificadas uma estrutura de ação e organização populares que diferem de outros fenômenos sociais. Uma comparação com o que pode ser designado de estrutura tradicional permite-nos identificar os problemas que surgem com tentativas de articulá-las e relacioná-las com outros tipos de organizações populares.

Na estrutura de ação tradicional, os operários, cidadãos e camponeses tendem a se organizar com referência a direitos: o direito ao trabalho, a melhores moradias, a serviço de saúde, a uma alimentação adequada e assim por diante. Esses direitos, por sua vez, dão origem às reivindicações, com as quais as diferentes necessidades de um grupo são expressas por meio de petições e plataformas políticas que exigem da parte do Estado e dos poderes públicos o seu atendimento. Em tais situações, em que o Estado é considerado responsável pela solução desses problemas e pelo atendimento do que é designado como direitos humanos, há a necessidade de organização das massas. Nesse caso, o número de pessoas a ser mobilizado é importante, assim como a unidade da força de protesto e da disciplina de sua ação, para que o máximo de poder possa ser utilizado em momentos determinados. Demonstrações e mobilizações públicas e outros atos que envolvam pressão social são os elementos-chave decisivos. A fim de obter disciplina e unidade de comando da base até o topo, as organizações de base agrupam-se verticalmente, unificando as forças em confederações.

Nessa estrutura tradicional, os partidos políticos desempenham um papel importante e até mesmo decisivo no processo de organização e tomadas de decisões que levam à ação. Basicamente, o seu papel é duplo: como mediadores entre as diversas organizações e movimentos populares, e entre esses e o Estado. Por um lado, eles trabalham com categorias sociais que se propõem a representar, tornando-as conscientes de seus direitos, incentivando suas reivindicações, promovendo atividades organizacionais e se colocando com freqüência na vanguarda da mobilização do povo e de qualquer ato de pressão social. Por outro lado, eles têm de avaliar como essas reivindicações e exigências socias podem ser implementadas pelo Estado, pelo legislativo ou por funcionários da administração e do executivo. O ponto crucial é identificar a relação essencial entre a liderança política, que opera dentro de um espectro de diretivismo e autonomia, e o movimento social que ela representa. É possível traçar um paralelo entre as características mais vísiveis de ambas as estruturas de ação: a tradicional e a alternativa.

| *Movimentos de pressão tradicionais* | A ação alternativa de solidariedade |
|---|---|
| Ponto de partida: necessidades que devem ser atendidas coletivamente e mediante organização. *Necessidades básicas* — alimentação, moradia, trabalho — existem por causa da ausência dos meios econômicos que as satisfaçam. | Ponto de partida: idêntico. Mas, as necessidades também incluem outras *necessidades humanas* — participação, conhecimento, necessidade de viver em harmonia. O conceito predominante é o de potencialidade para o desenvolvimento. |

| | |
|---|---|
| Necessidades básicas que não são carências são entendidas como *direitos sociais e econômicos*, que todas as pessoas possuem igualmente e que devem ser cumpridos pelo Estado, independentemente dos méritos e esforços dos envolvidos. | Necessidades integradas e desenvolvimento do potencial individual entendidos como *direitos humanos*, de modo que todos possuam o direito de participar da resolução dos problemas e o dever de trabalhar para satisfazer suas próprias necessidades e aspirações. |
| Assim, problemas e direitos sociais dão origem a *exigências* que são apresentadas às autoridades. | Assim, problemas e direitos sociais levam à busca dos *recursos* necessários à sua satisfação. |
| As exigências levam à exposição de *reivindicações* específicas que traduzem os direitos em uma linguagem real. Petições e plataformas políticas são organizadas. | A busca de recursos leva à formulação de *projetos*, geralmente apresentados àqueles de quem se espera uma solução, que definem a ação necessária ao atendimento das necessidades. |
| *A ação* é caracterizada por exigências feitas por alguém de quem se espera uma solução. | *A ação* é dirigida somente para a solução de problemas mediante esforços próprios. |
| Tipos de organização: envolvimento das *massas*, numerosas e até um certo ponto anônimas. | Tipos de organização: *pequenos grupos*, em que o importante é que seus membros conheçam uns aos outros como indivíduos. |
| Tipos de atividades: *mobilização de massa*, indo às ruas esporadicamente, mas em momentos decisivos. | Tipos de atividades: ações repetidas, em *pequena escala*, que dão ao grupo um sentimento de coesão. |
| *Requisitos para o sucesso*: unidade, disciplina de ação, espírito de luta. | *Requisitos para o sucesso*: cooperação, eficiência, trabalho duro. |
| *Estilos de liderança*: centralizada, hierárquica, carismática. | *Estilos de liderança*: descentralizada, participativa, técnica. |
| Os meios de transformação encontram-se na ação sobre o sistema no *nível macrossocial*, com pressões de uso do poder para provocar mudanças. | Os meios de transformação encontram-se na ação em que a influência já existe, movendo-se em direção à macrotransformação por meio de *microalternativas*. |



| | |
|---|---|
| Os meios de coordenação entre organizações de base são verticais, pela organização federativa e centralizada. Formação de *movimentos sociais*. | Os meios de coordenação entre organizações de base são horizontais, pela coordenação entre iguais, sem poderes de delegação, mais pela informação do que pelo poder. Formação de *redes sociais*. |
| *Agentes relevantes externos*: partidos políticos. | *Agentes relevantes externos*: grupos de apoio, ONGs. |
| *Questão político-ideológico relevante*: a relação entre partidos políticos e movimentos sociais. | *Questão político-ideológico relevante*: a relação entre grupos de apoio, grupos de base e redes de coordenação. |
| A solução de problemas e o atendimento de necessidades são exigidos de um *agente externo* — particularmente o Estado. | A solução de problemas e o atendimento de necessidades devem sair de *dentro da organização*. |

## *Perpectivas, potencialidades e contribuições da OEP*

Essa apresentação da racionalidade e da estrutura de dois sistemas diferentes pode levar-nos à suposição de que é preciso fazer uma escolha entre os dois ou tomar posição a favor de um ou de outro. Mas essa é uma conclusão errônea. As diferentes estruturas da ação popular correspondem a diferentes contextos e situações que, na verdade, podem ser encontrados simultaneamente na vida real. Além disso, uma apresentação como essa é uma simplificação da realidade. Há muitas outras formas de ação e organização populares que necessitam de uma apresentação mais extensa do que essa.

O que realmente importa é o reconhecimento de que as organizações de economia popular são a expressão de um processo que se origina da economia popular, por meio da qual seus membros se associam livremente para realizar seus objetivos com maior eficiência. Não há nenhuma razão pela qual esse processo não possa coexistir com um outro que de modo semelhante, mas por outros meios, procura construir uma economia que seja ao mesmo tempo uma alternativa e um promotor da solidariedade popular.

Não é apropriado para uma estrutura de ação e organização impor-se a outras estruturas de culturas e situações completamente diferentes. Seria,

por exemplo, ilógico para trabalhadores assalariados adotar as formas de organizações alternativas, do mesmo modo que é absurdo sustentar que a sindicalização é a única forma de organização importante. Ambas as abordagens doutrinárias levariam ao fracasso do que poderia ser sistemas organizativos sólidos. As pessoas vivem numa gama de situações e contextos nos quais devem ser encontrados os diferentes modos de conceber problemas e suas soluções. A existência de diferentes abordagens é, portanto, não apenas legítima, mas necessária.

Existe, é claro, a questão a respeito de quais relações devem ser estabelecidas entre diferentes tipos de ação e organização. Embora seja importante e interessante formular uma resposta *a priori* não é possível nem útil tampouco. A experiência contribuirá para o desdobramento de tais relações, e considerações teóricas ajudarão no decorrer do processo de clarificação. Atualmente, no Chile, o reconhecimento dessas diferenças está apenas começando. O próximo passo lógico seria a avaliação e a apreciação recíprocas. Isso levaria ao entendimento de que as soluções dos sérios problemas encontrados pelos setores populares da sociedade e a ativação de processos efetivos de transformação e democratização requerem a presença e a implementação de uma ampla gama de formas de organização e de ação populares.

Mais do que isso, devemos indagar quais serão as possibilidades exatas para expansão e crescimento das organizações de economia popular e até que ponto podemos esperar que esse processo se desenvolva. A hipotése que foi apresentada neste capítulo é de que as organizações de economia popular são uma realidade viva, aberta ao desenvolvimento, cujo destino se encontra nas mãos de seus membros e defensores. Em todo caso, há organizações que para existir e se desenvolver terão de responder às demandas estruturais e às necessidades objetivas. Além disso, seus membros terão de avaliar e julgar cada vez mais a qualidade de sua participação e a maneira como canalizam as novas energias e os esforços pessoais. É portanto muito provável que essas experiências venham reafirmar e redefinir os processos como um meio específico de praticar a organização econômica e social.

A experiência de alguns dos modelos mais avançados mostra que é possível que as OEPs consigam consolidar-se e operar em níveis de eficiência satisfatórios, sem nenhuma perda de seus traços distintivos. Isso sugere



que pouquíssimos projetos instituídos, que operam atualmente em um nível de subsistência ou estratégias de sobrevivência, conseguirão se desenvolver para tornar-se estratégias de vida. Nesse desenvolvimento, é bem provável que eles tenham de mudar suas estruturas e sua maneira de se organizar, mas sem afetar a característica básica de ser alternativo e ter solidariedade. Desse modo, há toda probabilidade de que formarão, ao lado de organizações alternativas existentes, mais um setor na economia alternativa. Tal setor pode ser pequeno, mas, mesmo assim, dinâmico e, inserido na economia nacional, pode muito bem contribuir não somente com resultados tangíveis de seus esforços, mas também com estímulos renovadores para seus valores e para a criatividade popular e novos tipos de energias administrativas e comerciais.

Se esse setor conseguir se autogerir com mecanismos adequados de integração, intermediação e elaboração, alcançando um reconhecimento político mais amplo à medida que for desenvolvendo soluções eficientes para seus próprios problemas tecnológicos, administrativos, comerciais e trabalhistas, então haverá a possibilidade de que o crescimento quantitativo, que até agora o caracterizou, leve-o a um processo de realização qualitativa, fazendo desse modo com que os objetivos mais elevados apareçam como viáveis. Ele pode, então, tornar-se decisivo como uma solução para os grandes problemas de pobreza e privação que afetam os setores públicos da América Latina e de outros lugares.

Se, além disso, houver uma ligação ativa entre as OEPs e outras formas de organização popular, de modo que juntas pudessem contribuir para a regeneração vital das práticas sociais e dos ideais de movimentos democráticos e populares, então passaria a ser realista postular uma contribuição significativa para processos mais avançados de transformação de estruturas econômicas, políticas e culturais.

Nas palavras do papa João Paulo II, "na economia de solidariedade encontram-se as grandes esperanças da região".

# 17
# PACÍFICO SUL

## EM BUSCA DE UMA NOVA AGENDA

*Tupeni Lebaivalu Baba*

Tupeni Lebaivalu Baba recebeu sua educação básica em Fiji, onde nasceu, e fez sua formação universitária na Austrália. Seus desempenhos acadêmicos culminaram com a obtenção do título de doutor, na Universidade de Macquarie. Regressando às ilhas Fiji, trabalhou como professor no sistema escolar por vários anos, antes de ingressar na Universidade do Pacífico Sul, como conferencista, tornando-se posteriormente professor catedrático. Em 1981, foi nomeado Magistrado, por um período de quatro anos — a primeira pessoa do Pacífico Sul a obter semelhante cargo. Depois, retornou à sua função acadêmica, mas, em 1987, renunciou a seus cargos acadêmicos e administrativos para participar das eleições para o Parlamento de Fiji, tornando-se ministro da Educação, Juventude e Esporte, até o governo ser deposto à força pelo golpe militar, no mesmo ano. Em 1988, reingressou na universidade, na qual é atualmente catedrático em Educação. A Universidade de Melbourne homenageou-o recentemente por sua contribuição em educação e negócios públicos no Pacífico Sul.

Em 1989, realizou-se a primeira Conferência Regional de Educação Comunitária do Pacífico Sul em Melbourne. Nela, o foco de discussão era o conceito de associação entre várias agências envolvidas em educação. Para mim, como educador do Pacífico que tinha pouco a ver com a educação comunitária, o que me deixou mais impressionado foi o fato de que todo e qualquer grupo representado na conferência estava engajado em alguma

atividade, de um tipo ou de outro, todos protegidos sob o guarda-chuva da educação comunitária. Deixei a conferência com a impressão de que em educação comunitária "tudo acontece", que educação comunitária não possui forma, nenhum conteúdo particular e nenhum objetivo definido ou conjunto de objetivos. Levei certo tempo para compreender que todos os diferentes grupos societários que tomaram parte na conferência — pais de alunos de primeiro e segundo graus, os próprios estudantes, jovens trabalhadores, acadêmicos, cidadãos idosos, membros de grupos profissionais, grupos de empresários, sindicatos, clubes esportivos — estavam, cada um deles, engajados em favorecer sua própria comunidade de interesses. Cada grupo estava de fato preocupado em melhorar sua própria qualidade de vida.

Não pude deixar de sentir que poderá haver situações em que os interesses de um grupo comunitário entre em oposição ou em conflito com os de outros grupos comunitários, ou até mesmo contra os interesses da comunidade como um todo. Em tal situação, quem poderá assegurar que os interesses prioritários da comunidade geral serão preservados? Quem poderá assegurar que os interesses dos fracos, dos pobres, das pessoas carentes, dos desprovidos de voz serão protegidos?

*Democracia e educação*

Uma das suposições subjacentes à existência de vários grupos de educação comunitária numa democracia é o seu senso de igualdade. Todos eles têm o direito de existir, de competir para obtenção de recursos e apoio das pessoas e do Estado; mas, como sabemos muito bem, muitos grupos não podem sobreviver por falta de recursos e apoio. Estes são geralmente os que representam os interesses dos mais necessitados, os pobres e os fracos na sociedade.

Mesmo na sociedade anglo-saxônica, menos heterogênea, a suposição de igualdade existe apenas em princípio e como questão de fé. A realidade é um pouco diferente. Em sociedades plurais, esse abismo entre realidade e ideal é ainda mais pronunciado. Isso é evidente não somente em países como Fiji, mas também nas potências metropolitanas do Pacífico, em que há um grande número de populações do "terceiro mundo", os aborígenes na Austrália, os imigrantes maoris e melanésios na Nova Zelândia. Os problemas do povo nesses enclaves não são diferentes dos de outros povos



do Terceiro Mundo, em países com alto índice de desemprego, pobreza, superpopulação, sem-teto e dependência. Para essas pessoas, a suposição do direito de igualdade em uma democracia não passa de palavras vazias. A prática de educação comunitária que não implicará ações afirmativas e adequadas fracassará inevitavelmente ao enfrentar esses problemas. A ação afirmativa deve ser desempenhada como uma questão de necessidade, não de direito, a fim de produzir uma sociedade mais igualitária e mais justa.

Dentro das fronteiras nacionais em particular, no entanto, como nos tornamos cada vez mais plurais e heterogêneos, não basta que a educação comunitária apenas pressione por participação comunitária. É muito mais importante que se enfatizem os objetivos de igualdade e justiça. É pela ênfase dada a esses objetivos que os interesses comunitários competitivos podem ser solucionados e uma paz mais duradoura assegurada. Isso deve ser conseguido e mostrado no plano nacional, antes de exigir sua aplicação no plano internacional.

No passado, existiram grandes inconsistências entre as políticas internas e externas, até mesmo num pequeno campo como o da educação. Na Conferência Regional de Educação Comunitária, em Melbourne, em 1988, um apoio considerável foi dado à idéia de parceria igual em educação nos estados australianos. Ela se tornou uma máxima, ou melhor, no axioma para todo educador comunitário que ali esteve. Mas, na mesma conferência, era patente e óbvio que a conduta australiana em relação a sua política educacional externa era caracterizada pela exploração e pelo interesse próprio (Baba 1989). Essa dicotomia encontra-se refletida em outras contradições nas políticas de negócios internos e externos. Não podemos esperar as nações adotarem e assumirem políticas que estimulem a propagação da igualdade e da justiça no plano internacional se essas mesmas medidas políticas não forem realizadas no plano nacional.

*Perspectiva global e políticas nacionais na educação comunitária*

Com a crescente ampliação da perpectiva global, grupos e associações de educação comunitária nacional precisam desenvolver uma política mais consistente e coerente. O crescimento dos enclaves de pobreza não pode continuar. Com o aumento da conscientização da necessidade de igualdade

entre nações e de um senso de justiça natural, o nível de privação nos países do Terceiro Mundo tornou-se numa afronta para qualquer nação desenvolvida.

Durante o *boom* dos anos 60 e 70, o sentimento de desigualdade não era considerado tão intolerável quanto hoje o é. Esse período foi marcado por uma expansão em escala mundial do comércio e da exploração dos recursos do Terceiro Mundo. Essa fase de desenvolvimento da economia mundial, considerada então como de inestimável benefício a todas as nações, está sendo agora seriamente questionado (Frank 1989). Nesse mesmo período, países em desenvolvimento estavam começando a se mobilizar para a Nova Ordem Econômica Internacional (Noei), endossada em 1974, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, na sua sexta sessão especial. A Noei tornou-se um marco decisivo nas relações entre Estados, as quais deveriam estar baseadas em princípios de:

> igualdade, soberania igualitária, interesses comuns e cooperação entre todos os Estados, independente de seus sistemas econômicos e sociais, que deveriam corrigir desigualdades e reparar injustiças, tornou possível eliminar a enorme distância entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, assegurando a contínua aceleração econômica e o desenvolvimento social, e a paz e a justiça para as gerações presentes e futuras. (Shrivastava 1985, p. 31)

*Educação como instrumento do subdesenvolvimento*

Antes da aceitação da concepção da Nova Ordem Econômica Internacional, a educação era, como todos os outros aspectos do desenvolvimento, um instrumento do subdesenvolvimento. As elites educadas do mundo em desenvolvimento ganhavam com a exploração de seus concidadãos. Elas aprenderam a compartilhar os valores, as aspirações e a riqueza material das nações industrializadas. Como resultado, a diferença entre países ricos e países pobres continuou a aumentar incessantemente. Em 1950, por exemplo, essa diferença podia ser representado relativamente pelo diferencial de 1,5. Durante o período de 1951-1955, esse diferencial cresceu para 9,0. Por volta de 1971, aumentou para 11,1. A projeção para o ano 2000 é de passar para 14,8 (Shrivastava 1985, p. 10).

Tal diferença manifesta-se na endemia social e nos problemas econômicos dos sem-teto, alto índice de desemprego, pobreza e fome, na explosão



populacional, nas desigualdades gritantes entre ricos e pobres, na crescente dívida externa e, pior, num profundo sentimento de dependência. O sistema econômico capitalista dominante, com suas instituições financeiras, tem assegurado que as ricas nações do Ocidente e do Norte continuem a lucrar e que as do Sul se tornem correspondemente mais pobres. Aproximadamente 20 anos depois da instauração da Noei, e apesar de toda a mobilização em torno de sua implementação, o sistema econômico capitalista dominante continua incessantemente pressionando para a criação de uma economia de mercado, no qual os países do Terceiro Mundo e, mais recentemente, os antigos países do bloco leste europeu permanecem atados e do qual eles não poderão facilmente se libertar.

*O caminho a seguir: Uma contra-ideologia de afirmação*

Uma pergunta que é constantemente feita é a seguinte: Por que não tem sido possível acelerar a concretização da declaração da Noei, para que os crescentes níveis de privação no Terceiro Mundo sejam ao menos detidos e até revertidos? A resposta parece conter um certo tom cínico: realizar uma mudança desse porte seria contrariar os interesses dos países desenvolvidos, e não se pode esperar que eles fossem permitir que isso acontecesse sem oferecer resistência, mesmo que suas intenções em 1974 tivessem sido extremamente altruístas.

Essa resistência à perda do poder e da influência brandida pelos países desenvolvidos, já se iniciou há muito tempo. Ela envolve estratégias de considerável sutileza nos campos político e econômico. É tempo para que as nações subdesenvolvidas entendam que apenas a agitação para a implementação da Noei em fóruns mundiais não é suficiente para corrigir o desequilíbrio atual. Nada mais curto e incisivo do que uma abordagem drástica, corretiva, amplamente básica e multifacetada em sua abrangência e extensão. Isso é o que eu denomino de "contra-ideologia de afirmação": uma plataforma política integrada de ações afirmativas em todos os campos — político, social, cultural, educacional e estratégico.

Além do documento da Noei, vários outros ataques podem ser identificados nessa contra-ideologia. No campo político, o primeiro-ministro da Jamaica também menciona a "política de afirmação". No âmbito cultural, existe a necessidade de um despertar ou de um renascimento cultural que se

oponha ao clima de degradação e de artificialidade reinante. Em educação, a nova ordem educacional é invocada para se opor à colonização das consciências e promover a libertação intelectual. No domínio espiritual, devemos clamar por uma espiritualidade que se oponha aos estreitos movimentos evangélicos infligidos ao Terceiro Mundo. Essas iniciativas, entre outras, devem ser sistematicamente planejadas, implementadas e ministradas. A contra-ideologia de afirmação deve criar uma nova conscientização. Para que seja efetiva, ela necessita da mesma força, do mesmo poder e do mesmo impacto denominante, próprios do sistema integrado de exploração imposto por séculos aos países do Terceiro Mundo de diferentes maneiras e por diferentes meios estratégicos.

Antes de tecer considerações sobre as políticas educacionais, eu gostaria de deixar uma nota de alerta contra a aceitação de expedientes de abordagens que prometem aliviar os problemas do Terceiro Mundo. O uso de palavras emotivas como "globalização" ou o convite a uma participação superficial dos países do Terceiro Mundo, sem nenhuma apreciação real de suas necessidades e dificuldades, podem se tornar facilmente em uma nova forma de neocolonialismo. Enquanto a agenda de ação e mudança permanecer nas mãos daqueles que detêm o poder e de seus beneficiários, esse tipo de abordagem torna-se parte de uma política de contenção e internacionalização, transformando os povos do Terceiro Mundo em escravos econômicos do capital financeiro europeu, norte-americano e japonês. Toda e qualquer política efetiva deve ser alcançada e tratada com base na parceria igualitária. Quanto ao Terceiro Mundo, é necessário que um clima de democracia seja criado para facilitar o diálogo e a redistribuição do poder e recursos, não somente entre o Norte e o Sul, mas entre os países do Sul.

*A nova ordem educacional*

Ações afirmativas em educação comunitária devem envolver o redirecionamento de esforços e recursos para superar as desvantagens educacionais sofridas por grupos e setores da comunidade e para desrotular práticas discriminatórias em áreas relacionadas ao desemprego, à moradia e à lei. Essas ações afirmativas precisam ser efetivamente implementadas e continuamente monitoradas para que não sofram um efeito de regressão. Precisamos ter em mente que é muito fácil fazer



planos que se tornam tão intrincados que acabam prejudicando aqueles para os quais foram originalmente projetados.

Illich (1978, p. 362) argumenta que é possível para o Terceiro Mundo ludibriar as estratégias da potente maquinaria dos países desenvolvidos. Ele afirma que não devemos nos deixar enganar por soluções pré-fabricadas. Em vez disso, devemos mudar as condições que tornam possível a oferta dessas soluções e empreender uma pesquisa para encontrar nossas próprias soluções alternativas que aceitem em seus pressupostos a ausência do capital no Terceiro Mundo.

Precisamos iniciar nossa busca por uma nova ordem educacional, examinando o conceito, que se tornou lugar-comum nas conferências de educação comunitária, de "desenvolvimento de uma aldeia global". O desenvolvimento da chamada aldeia global implica que agora sejamos parte de um único sistema, análogo ao da economia de mercado, responsável, em primeiro lugar, pela privação do nosso Terceiro Mundo, sem mencionar a crescente diferença entre ricos e pobres? Se a idéia é essa, então aconselho a tomar cuidado: a suposição de igualdade ou pelo menos de comparatividade, que se requer para tornar tal sistema operativo sem desvantagens para o Terceiro Mundo, não parece muito válido. Não há tal igualdade para se ver. O efeito da rede de relações que sustentam a visão global mascara as diferenças existentes entre países e seus povos e, desse modo, continua fortificando um sistema que resultou no subdesenvolvimento do Terceiro Mundo. O que temos de fazer é reconhecer as diferenças entre povos e países, e defender não a igualdade, mas a eqüidade. Essa abordagem admite que há diferenças, inatas e de outros tipos, mas defende o tratamento similar para todas elas.

A nova ordem educacional, que se inicia com a sua aceitação, deve se constituir com base nessas diferenças para desenvolver currículos, estratégias de ensino e políticas educacionais correlatas, a fim de melhorar a qualidade de vida do povo e produzir uma sociedade mais eqüitativa e justa. Em particular, ela deve apoiar o conceito de mutualidade de interesses de todos os envolvidos. Esses interesses não são necessariamente idênticos, mas coletivamente concorrem para o bem-estar dos grupos, sem enfraquecer a sua individualidade positiva. A nova ordem educacional levará a uma política de coexistência das comunidades nos limites nacionais e como extensão dessa política, a de coexistência das nações.

*Implicações para o Terceiro Mundo*

A nova ordem educacional assegurará o desenvolvimento de políticas educacionais que tratem o Terceiro Mundo não em conjunto, mas como países que têm necessidades e interesses específicos, e então fornecer a esses países um tratamento eqüitativo em termos de recursos e aplicação de abordagens. Ela evitará certos pressupostos que por muito tempo resultaram em respostas educacionais pré-fabricadas que, como sabemos, levaram a grandes maneiras desenvolvimentistas, como a introdução massiva de programas de televisão norte-americanos na Samoa Americana, a importação de currículos e sistemas de avaliação alienígenas nas ilhas do Pacífico, a desaprovação das línguas e culturas nativas pelos missionários e outros benfeitores.

Talvez o aspecto mais importante da nova ordem educacional seja a completa abolição da cultura e da mentalidade de dependência, produto da colonização da mente. Em seu lugar, teremos o que o poeta e filósofo indiano Tagore descreveu como "homens de mentes livres", pessoas positivas e libertas, que contribuirão para a realização da Noei. Até que tenhamos conquistado esse estado de coisas, devem continuar as ações para aliviar a privação de que sofrem os países do Terceiro Mundo e também os do Pacífico Sul.

*Implicações para a educação comunitária*

A abordagem que descrevi significa que a educação comunitária, na medida em que opere pelo menos no Terceiro Mundo, deverá ter objetivos definidos envolvendo justiça e eqüidade. Em seus esforços para atingi-los, também deverá contribuir para que seja melhorada a qualidade de vida, pela distribuição mais eqüitativa de recursos. Deverá oferecer também uma perspectiva nova, mediante ações afirmativas voltadas para os mais necessitados e um redirecionamento das energias criativas para a obtenção de soluções para os problemas de subdesenvolvimento.

Educação comunitária deve continuar confiando nas atividades da própria comunidade para usar recursos disponíveis, visando ao atendimento das necessidades locais e nacionais e desenvolvendo uma consistente política nacional e externa, para buscar a coexistência pacífica com vizinhos.



Um quarto de século atrás, um notável australiano, Sir Paul Hesluck, afirmou a respeito das relações australianas com o Pacífico e com a Ásia:

> Minha esperança para meus concidadãos australianos é que possamos nos soerguer do passado em direção ao presente, para olhar os nossos vizinhos como eles são, e não como antigas "possessões coloniais", não como românticos heróis da libertação, mas como nações vizinhas, agora independentes como nós, capazes de enfrentar as responsabilidades e as buscas urgentes de sobrevivência e crescimento... Penso que se esse esforço educacional mostrar um valor duradouro, isso será não por causa dos ensinamentos que demos, mas por causa das idéias e do entendimento que pudemos promover. (1965, p. 6)

Estou certo de que, se ele tivesse previsto a privação e outros efeitos negativos das ações das nações poderosas com relação a seus vizinhos, Sir Paul teria acrescentado que esses não deveriam ser usados como objetos de exploração. Seus sentimentos têm uma aplicabilidade geral para as relações do Primeiro com o Terceiro Mundo, particularmente numa época em que as nações desse último estão procurando estabelecer a mutualidade em sua coexistência com os vizinhos do Primeiro Mundo.

# PARTE IV
# CONCLUSÃO

18
ÁSIA

## DIÁRIO DE UM EDUCADOR COMUNITÁRIO

*Jürgen Zimmer*

Jürgen Zimmer visitou mais de 30 países nos últimos anos, muitos deles localizados no Terceiro Mundo. Seu diário revela uma história fascinante sobre a falta de habilidade de se libertar dos sistemas educacionais e do modo de pensar dos antigos colonialistas, em alguns países, e sobre o surgimento de novos conceitos educacionais e estratégias, em outros. A luta é sempre árdua em todo lugar.

### *Tailândia*

Via aérea para Bangcoc. Nos meses seguintes, 10 encontros em seis países. Objetivo: dar assistência na aplicação de análise situacional e na preparação de projetos nacionais de desenvolvimento da educação pré-escolar, em favelas e áreas rurais pobres. Órgãos envolvidos: Instituto Göethe, ministérios, patrocinadores, universidades, colégios pedagógicos e organizações de base.

A poltrona 9F do avião está ocupada por uma criança de 18 meses, uma miniatura de Buda. Ela está concentrada no telão do avião, olhando

fixamente para Momo, a criança heroína do clássico infantil de Michael Ende, que estava sempre fazendo o bem e nunca desperdiçava tempo. A poltrona 9E está ocupada pelo pai do Buda, que apenas resmungaria nos próximos nove mil quilômetros. Na poltrona 9G, a mãe tailandesa fala com a criança e anseia por regressar para sua família. O pai do Buda já deve ter ficado profundamente apaixonado alguma vez — a cerimônia de casamento foi em Patpong —, mas isso foi há muito tempo.

Chegada

A senhora Chaviwan Chung-Charoen, do Ministério da Educação, está liderando a batalha contra os programas pré-escolares trazidos dos Estados Unidos para treinar a inteligência e histórias em quadrinhos com monstros de olhos esbugalhados de proveniência japonesa. Suas redes de contatos na Tailândia vai das organizações de bases nas favelas até a província de Chingmai. Lá, uma outra educadora, a senhora Ratree Suwanaposee do colégio de treinamento para professores, também defende mudanças radicais. São 60 planejadores, inspetores, conferencistas e outros membros do encontro em Bangcoc, que não estão dispostos a aceitar pacotes importados para atender às suas supostas necessidades. Eles querem desenvolver uma solução local que leve em conta os problemas mais importantes das crianças tailandesas, mergulhadas nos detritos dos mitos neocoloniais. A abordagem tailandesa propõe o planejamento de programas de aprendizagens estruturados em torno de situações locais que considerem a cultura e os valores sociais das populações minoritárias e possam ser organizados com um mínimo custo. Às melhorias qualitativas devem se seguir as quantitativas: no futuro próximo, aumentarão a cobertura de seu grupo etário de 14% para 30%. Um momento, por favor, digo a eles. Ninguém pode introduzir uma campanha desse tipo em poucos dias. O que podemos fazer é realizar uma reunião para tomada de posição e depois discutir sobre o que pode ser feito. Nós nos deixamos inspirar. No meio dessas 60 pessoas, encontram-se mães e pais, vizinhos, fazedores de calçadas e pessoas que fazem todo tipo de trabalho. Bangcoc é o seu mundo; as situações-chave de sua investigação são as das crianças de Bangcoc. Cerca de 50 situações foram identificadas e examinadas.

O resultado da análise foi surpreendente: a atividade mais praticada é a visita aos templos. Fundamentalismo budista? Será que as pessoas estão



à busca de um meio de fugir das calamidades desse mundo por meio de cerimônias religiosas? De maneira alguma, dizem. Essa atividade é um modo de voltar às nossas raízes e escapar da invasão cultural. Os deuses estrangeiros são os heróis japoneses das guerras das histórias em quadrinhos e Batman e a Supermulher dos Estados Unidos, que voam pelo tempo e espaço. As crianças tailandesas já chegaram a pular de mesas, pensando que elas também poderiam voar. Como no livro de histórias do costureiro de Ulm, que inventou uma máquina de voar e convidou a população a vê-lo na sua travessia sobre o Danúbio, essas crianças estatelaram-se no chão. Felizmente, não se afogaram como o infeliz costureiro. A televisão também é um outro ponto crucial: a caixinha de truques que transformam as crianças de Bangcoc em pterodátilos armados, lutadores de kung-fu, caubóis, Muppets e personagens de Disney.

O caótico tráfego de Bangcoc é outro tema importante. Um terço dos acidentes de trânsito nessa cidade envolvem crianças. Os pedestres têm de se manter atentos mesmo quando o sinal estiver verde para eles. Crimes contra crianças, inclusive seqüestro e sua venda como escravas, informam-me. "Tudo está mudando," diz a senhora Chaviwan tristemente. "As velhas regras não são mais aplicáveis." Aqui há uma luta de classes não na política, mas no nível do crime. O problema da alimentação desequilibrada é um outro tema, não apenas relacionado com as crianças mais pobres, mas também com os adolescentes que preferem uma alimentação de baixo valor nutritivo, em detrimento de uma dieta variada e saudável. Uma unidade de ensino chamada "Uma pequena fazenda na sua casa" é uma das respostas, e procura mostrar às crianças que, mesmo morando em favelas, elas podem plantar verduras em baldes de metal e obter assim uma variedade na sua alimentação, que de outra maneira só seria possível comprando em mercados por um preço alto.

Adiante

Na estrada para Changmai, no norte, onde os três países, Tailândia, Laos e Birmânia se encontram no Triângulo de Ouro — ali crescem as plantações de ópio, cenário de periódicos levantes de guerrilhas, o lar dos povos rebeldes das montanhas: os *mong, karen, akha, yao, lisu e lahu*. Uma política de construção nacional está em curso para integrar os povos das montanhas, que conservam suas línguas, sua história e sua cultura em um só

país, a Tailândia. Não há espaço para a autonomia regional desses povos minoritários. É genocídio lingüístico e cultural. Por muitos anos, essa área foi recoberta de uma rede de escolas: postos avançados de colonização, postos de missão de uma invasão cultural interna. Essa situação não é exclusiva da Tailândia. A política do "ou do nosso jeito, ou rua" afeta não apenas os *yao e akha*, mas os aborígenes na Austrália, os curdos na Turquia e Iraque, os eslovenos na região Caríntia na Áustria, os *mohawks* perto da fronteira do Canadá com os Estados Unidos, os turcos em Berlim. Professores de Changmai, que ensinam em língua tailandesa nas escolas do norte do país, consideram-se mais como transmissores de uma disciplina preestabelecida do que homens e mulheres com uma vocação e uma missão.

O jipe anda por algumas horas para fora do calor desagradável de Changmai e atravessa os Sete Anões — as sete colinas que levam ao povo *mong*. A senhora Ratree acompanha-nos. Deixamos para trás plantações e estradas pavimentadas. O carro sacoleja como um elefante selvagem, pois as últimas chuvas torrenciais transformaram as estradas em canais de lama. Florestas de montanha estão à nossa volta. Vimos uma criança, uma mulher e um homem, todos vestidos com roupas *mong* — o homem leva um rifle. Já não estamos muito distantes da aldeia de Doi Pui, no sopés do monte Suthep.

A aldeia é pobre, as choupanas assemelham-se mais a barracos. Doi Pui era uma das últimas aldeias a oferecer resistência durante a guerra dos *mongs* contra os chineses, uma guerra que durou séculos e finalmente expulsou os 50 mil *mongs* remanescentes para as regiões montanhosas mais remotas. Fora da aldeia, ficam a escola e a creche, situadas em um terreno plano do tamanho de vários campos de futebol. Um homem está cortando a grama defronte às três classes primárias da escola, localizadas numa construção de madeira, com uma varanda coberta.

Entramos na primeira sala. Sete alunos em torno de uma mesa, com suas cabeças enfiadas nos livros. A sala possui uma atmosfera sombria. O professor circula pela sala como um lobo que cerca um rebanho de ovelhas. As crianças *mong* são bem educadas e não levantam as cabeças para olhar-me de esguelha. O professor pede-lhes para ler um texto do livro. O ensino é mecânico. Pergunto ao professor de que trata o texto e ele me diz que é um texto retirado do livro de história da Tailândia. "Inclusive a dos *mongs*?" pergunto. Não, sua história não é mencionada. Pergunto-lhe se ele



ensina aos *mongs* algo que diga respeito diretamente a suas vidas. "Sim", ele me diz, "ensino a deixar de devastar as florestas em busca de lenha." Na parede da sala há um desenho feito pelos próprios alunos sobre a erosão e a inundação do vale, conseqüências do desmatamento. Acho a intenção recomendável, mas proponho que tanto as crianças como os adultos devam aprender a melhor maneira de cultivar a terra. O professor sorri embaraçado. Ele não entende muito de agricultura.

Converso com uma professora e pergunto se ela gosta de trabalhar em Doi Pui. Não, ela está tentando voltar para o vale. Os professores não chegam a conhecer realmente as pessoas da aldeia. Às vezes eles chamam os pais para dizer-lhes que devem mandar seus filhos para a escola, como exige a lei. A maioria dos pais não se mostra muito interessada. Alguns dias antes, um pai recebeu-a com um machado na mão e a pôs para correr. Às vezes a polícia é chamada e alguns desses pais são levados para a prisão.

"Esses professores são inúteis", reclama na aldeia um senhor de 70 anos. Ele leva uma pequena criança às costas e usa uma trança na parte de trás da cabeça já bastante calva. Outros *mongs* se juntam a nós. "As crianças não aprendem nada na escola que lhes seja de alguma utilidade. Tudo o que os professores fazem é impedir que elas façam trabalho útil." Não há água suficiente na aldeia e ela tem de ser transportada de outros lugares. Os adultos levam três horas para chegar a seus campos e freqüentemente pernoitam lá. Eles não podem deixar as crianças sozinhas na aldeia. Quem cuidará delas? Os professores? Muito tempo atrás, o velho homem relembra, seu neto chegou em casa e mostrou-lhe como fazer o adubo. Essa foi a única vez que aproveitaram algo aprendido na escola.

Eles se opunham ao fato de seus filhos só aprenderem tailandês na escola? Não, eles continuam falando sua própria língua na aldeia, assim isso não tinha importância. Acho que estão errados. Estão se adaptando às expectativas do governo central que planeja tornar as línguas regionais supérfluas. Enquanto conversávamos, vi uma garota com o ouvido colado a um velho gravador: o máximo que o povo de Doi Pui pode se aproximar de uma discoteca.

Peço aos professores para me relatarem qual é o maior problema dessas crianças. Evidenciou-se grande falta de proteína na sua alimentação. Uma mulher da aldeia me diz: "Às vezes comemos carne, mas só em

ocasiões muito especiais, por exemplo, quando alguém morre. Assim, se o falecido tem sete irmãos, sete porcos serão abatidos." Toda essa quantidade de carne não pode ser comida de uma só vez, mas os *mongs* não conhecem, ou esquecerem, o modo de preservar a carne. Eles deixam a carne apodrecer, não por motivos religiosos, mas simplesmente porque se acostumaram com esse desperdício. Uma jovem mulher que havia estudado agronomia, mas não encontrara trabalho, agora dá aulas no jardim da infância. Falei para os professores que eles poderiam fazer nos terrenos da escola um projeto de criação de porcos e preservação de sua carne, para mostrar aos moradores da aldeia como poderiam usufruir da carne do porco durante o ano todo. Sim, eles poderiam fazê-lo, mas isso não consta no currículo. "É verdade", diz-me a senhora Ratree, "mas isso também é um grande absurdo." Não faz sentido que a comissão planejadora de currículos, sentada na torre de marfim do ministério em Bangcoc, decrete o que as crianças do povo *mong* devam aprender.

Uma última discussão na aldeia. O que eles achariam de uma escola que não só produzisse carne de porco durante todo o ano, mas a tratasse de um jeito que ela não estrague? Eles riram. Nada mal, responderam. Estávamos prontos para partir. A senhora Ratree está convencida de que os professores de sua escola também devem ser treinados para trabalhar com a comunidade. Entramos no jipe, quando uma mulher se aproxima apontando para uma criança. "Você pode levá-la com você se quiser", diz para a senhora Ratree. Mas a senhora Ratree já cuida de duas crianças *mong*. "Dou-lhes uma boa educação", ela me diz. Mais tarde, vi umas de suas filhas adotivas, uma pequena garota *mong*, que usava um vestido cor-de-rosa: uma pequena Branca de Neve, longe de casa, e que um dia morara com os Sete Anões, mas agora quer ser médica.

Lá embaixo, no vale, estão planejando as unidades de ensino: como combater os piolhos nas crianças e nos seus pais; como se livrar da sujeira dentro e ao redor das casas; como encorajar as crianças tímidas a expressar os seus sentimentos. Apenas uma única vez, as crianças das montanhas foram mencionadas. A imagem das regiões montanhosas torna-se distorcida por meio das lentes dos professores do vale. As crianças das montanhas são as que não falam corretamente o tailandês, engolindo as terminações. Elas são sujas, meio mudas e meio surdas, difíceis de lidar, atrasadas: *mong, yao, curdas, eslovenas, mohawks.*



A boneca *mong* que ganhei como presente de despedida tem olhos de bambi: feita na Disneylândia e vendida no mercado negro de Changmai.

*Hong Kong*

1997: o ano em que Hong Kong será devolvida à China, o marco de decisão que paralisa todo o planejamento. Em cada família um ar de incerteza: "Ficaremos aqui", disse uma operária. "Para onde poderíamos ir? Ninguém nos aceita." Uma inspetora de jardim da infância pensa alto. Ficará ela por aqui ou não? Ela tem uma porção de parentes em todo lugar, nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Canadá, na Austrália. Um diretor de escola reflete: "Não somos nem peixe nem pássaro." Chineses britânicos? Britânicos chineses? Serão os 5,5 milhões que não têm o direito de entrar no Reino Unido vendidos? Ou retornarão ao seu lar natural chinês? O que acontecerá se, ao serem retirados os postos de fronteira, as hordas de Cantão chinês invadirem a antiga colônia para também participar da corrida de ouro? Lembro-me de Nicarágua: a evasão de cérebros para Miami, de engenheiros, médicos e especialistas de todo o tipo, a liquidação da revolução feita por aqueles que esperavam ter vidas mais confortáveis, quando foi derrubado o jugo do ditador Somoza, para não ter de partilhar dos limitados recursos com os pobres. Serão os pobres deixados em Hong Kong, enquanto os ricos se instalam em Taiwan?

1997. Qual será o maior problema das crianças de Hong Kong? Aqui ele tem um outro nome: dever de casa. Todos os participantes de nosso encontro — inspetores, professores, conferencistas — indicaram o dever de casa como o problema de maior importância, mais precisamente os deveres de casa para crianças de três anos! 1997 irá descarregar sua vingança sobre as escolas. Uma colônia, sem região inferior, com a mão-de-obra como único recurso, reage a esse problema com a filosofia do darwinismo social. A educação é a entrada para o futuro, a passagem pelo buraco da agulha. Que tipo de educação, então? Educação oficial, aprendizagem mecânica, currículos diferenciados.

Crianças de Hong Kong de três anos já aprendem os princípios básicos da educação colonizada. Chinês e inglês são ensinados diariamente no jardim da infância e cada dia eles gastam de meia hora a uma hora e meia em deveres de casa. Os pais acreditam que o jardim de infância prepara bem

suas crianças para o exame de admissão à escola primária. O sistema educacional de Hong Kong é uma sucessão de exames. O que começou na velha China agora se completa. Os chineses inventaram o sistema de exames: quem quisesse obter sucesso na China dos mandarins, tinha de passar por esses exames. Os jesuítas levaram esse princípio para a Europa, os colonialistas reintroduziram-no na Ásia. Em Hong Kong, o peixe encontrou o pássaro. Aqui existe o respeito chinês pelos exames e a habilidade britânica em padronizá-los: questões elaboradas pelo conselho de Cambridge e resultados avaliados pelo mesmo conselho. Países inteiros, colônias e ex-colônias, são estigmatizados pela sua dependência de um sistema elaborado na Inglaterra.

Os participantes do encontro não desconheciam a natureza do problema, mas os professores estão mais dispostos a aceitar certas coisas quando a base econômica se encontra ameaçada. Eles gostam das crianças, mas seguem as exigências do mercado sem oferecer maiores resistências. Afinal de contas, a maior parte dos jardins de infância são administrados por organizações privadas: os pais pagam, os pais têm a palavra. Os pais que correm o risco de se tornar pobres exercem uma pressão massiva sobre os professores dessas instituições. Um jardim de infância em que as crianças aprendem por brincadeiras é visto com grande suspeita. O que querem é instrução por exercícios, a escola de seus avós, a escola em que tudo deve ser aprendido de cor, como nas escolas dominicais fundadas pelos missionários que, tendo crescido num meio pobre, não conheciam coisa melhor.

A educação pré-escolar como exercício, não apenas determina o conteúdo, mas também o horário. Aulas que duram de 15 a 20 minutos estabelecem o padrão pelo qual as crianças são conduzidas como marionetes no decorrer do dia. No jardim da infância de Lady Trench, até o incontrolável é controlado: às 10 horas, 11:50h., 12:30h., 14:45h. e 16:30h., as crianças são colocadas em filas indianas, sem exceção, para ir ao toalete. O café da manhã é de 8:55h. às 9:20h., o descanso da tarde, de 12:40h. às 14:45h.. As atividades internas de uma tarde de terça-feira para crianças de quatro a cinco anos incluem os seguintes assuntos e atividades:

- língua: em chinês, descrição dos principais músculos e jogos preferidos que envolvem os músculos, e em inglês, aprendizagem da canção "I nod my head and clap my hands".



- compreensão de leitura: em chinês, eu e meu corpo; em inglês, as palavras "head" (cabeça) e "hand" (mão), assim como as letras H e K;
- escrevendo: B, H, mão, colorir um homem vestido com roupa de trabalho;
- matemática: diferenciar de três a cinco objetos de acordo com tamanho e cor;
- arte: enfiar pérolas em cordões, fazer ligação entre pontos;
- música e movimento: o jogo "toque sua cabeça".

E no final dessa hora corrida:

- duas histórias "A pequena galinha vermelha" e "O dia especial da bonequinha marrom".

A mobília: cadeiras de plástico, mesas de plástico, estantes de plástico. Em um outro jardim da infância administrado pelo Exército de Salvação, há pelo menos uma pequena área de cozinha, na sala de aula. Ah, não é para preparar a comida de verdade, mas para simulações: frutas e verduras de plástico, pratos de plástico e talheres de plástico, chapéus de plástico e aventais de plástico. Um mundo de crianças, mas uma infância de lindos uniformes, fáceis de lavar, uma infância artificial. Jardim de infância, depois dever de casa, seguida de televisão. As crianças de Hong Kong não podem sair para brincar. Para onde ir?

A vida em Hong Kong

Os apartamentos são pequenos e abarrotados. Lim e seu marido conduzem-me por um labirinto de corredores sujos, escadarias e elevadores até um pequeno e estreito apartamento no 16º andar de um edifício de um conjunto habitacional. Junto às paredes há caixas, utensílios domésticos, lavanderia, objetos *kitsch*, fotografia de casamento. Seu filho de quatro anos concentra-se firme em seus deveres de casa. Tem de ser assim, dizem os pais. Eles mesmos não puderam completar sua formação escolar e agora têm

de trabalhar feito escravos. O seu filho só terá uma chance na vida se passar nos exames e for para uma boa escola. "Uma *boa* escola?", pergunto. Sim, uma escola particular que use o mesmo método de ensino do jardim de infância. O mito do bastão de campo do marechal na mochila é o substituto da luta de reorganização da distribuição do poder.

Aqueles que têm dinheiro contratam professores particulares por um preço ridículo. O magnata da frota de navios em Guildford Road, que possui um Rolls-Royce assim como outros carros, contratara quatro professores para seu filho. Hans Magnus Enzenberger, que defende a abolição de escolas e a volta dos tutores particulares, pode ver como os endinheirados servem-se muito bem deles. A expectativa de vida dos pobres é mais curta. Os moradores de barcos de Aberdeen, famílias que costumavam viver em juncos e que foram removidas para conjuntos habitacionais, não podem pagar ninguém para cuidar de seus filhos. Essas crianças ficam sozinhas em casa, trancadas por oito horas ou mais: período em que podem ocorrer acidentes, incêndios e crises de desespero. A melhor unidade de ensino até agora encontrada em Hong Kong oferece treinamento de sobrevivência para as crianças, ensinando-lhes a maneira de lidar com perigos de gás, eletricidade e incêndio mostrando-lhes como evitar a morte por asfixia e como ser ouvidas.

*Indonésia*

Centralismo na Indonésia: a tediosa tarefa de manter unido o grupo de 13 mil ilhas, com diferentes grupos étnicos e línguas, pelo processo de "democracia direcionada". Mulçumanos, budistas, cristãos, hindus: para manter a paz, cada jardim de infância possui um pequeno canto religioso, com miniaturas de templos, mesquitas e igrejas. Não há muitos jardins de infância na Indonésia, cobrindo apenas 5% desse grupo etário. Filhos de famílias ricas que vivem nas cidades têm alguma chance; todas as demais, com muita dificuldade.

Pode um currículo desenvolvido compulsoriamente unir malaios e chineses, muçulmanos e hindus, pessoas que vivem em cidades e agricultores? De fato, ele só pode deixar todos insatisfeitos. Não apenas as experiências culturais e as línguas divergem entre si em Sulawesi, Kalimantan, Java, Sumatra e Bali, como também há as diferenças no desenvolvimento, uma



modernização desigual no país. O mundo dos negócios de Jacarta está séculos à frente de uma pequena aldeia, a apenas 300 quilômetros de distância.

O grau de mudança é exemplificado no conflito de gerações: os professores reconhecem como uma questão importante o fato de os pais se recusarem a responder às perguntas de seus filhos. Em 1948, a geração mais velha tentou se livrar dos mestres holandeses. Agora a geração mais nova cresce com filmes seriados importados.

"Essa é a razão pela qual não vou a discotecas," diz Erna, que faz mestrado em sua universidade e é fundadora de uma organização para crianças. "Se tivesse de escolher entre Bush e Ghaddafi, eu teria preferido Ghaddafi." Digo-lhe que há alternativas para ambos. Ela concorda, afirmando que a Indonésia terá de combater toda imposição cultural e política vinda de fora.

Erna acredita em Alá, mas os muçulmanos de Jacarta não têm nada a ver com os fundamentalistas do Teerã ou de Kuala Lumpur. Seu Deus não exige que os rostos das suas meninas sejam cobertas por um véu. "Educação para autonomia é importante", diz Erna. Ela está citando alguém que vive muito distante de Jacarta: Julius Nyerere, da Tanzânia. As pessoas devem emergir de seus mitos pré-coloniais sem se tornar escravas de novos mitos.

"Não conversem com estranhos, o tempo é de perigo", os pais dizem para seus filhos. Essa é a razão pela qual os filhos não falam com seus professores: eles os consideram estranhos. Essa situação, relatada pelos professores, não apenas revela uma incompreensão, mas é também uma expressão de ruptura na sociedade. O mundo das crianças das cidades consiste mais e mais em estrangeiros e estranhos, negócios que crescem sem parar, quarteirões de escritórios e calçadões de lojas com mercadorias vindas de Hong Kong e Seul, Tóquio e Jacarta, inundação de todos os tipos de produtos industriais idênticos, uma avalanche aparente que resulta em confusão e destruição culturais.

*Cingapura*

Chineses, malaios, indianos em Cingapura, três culturas, três línguas e o inglês como língua comum. Um lugar num jardim de infância é obtido

por cerca de 90% das crianças. Todas crescem bilíngües. Cingapura é como Hong Kong: retorno ao básico, exercícios que preparam as crianças para o mesmo tipo de exames administrados por um longínquo conselho. Muitas escolas pelo menos oferecem um período de atividades livres e, em muitas delas, os materiais de ensino e de atividades lúdicas são produzidos pelos próprios professores e não comprados. A influência inglesa chega a se manifestar em episódios como o relatório de Lady Plowden, nos anos 60, que proclamava uma educação aberta, um jardim de infância voltado para a criança e e uma reforma da escola primária.

Crianças no elevador: questão-chave mencionada em Cingapura, isso implica mais do que meras dificuldades que as crianças têm em usar os elevadores. Desde que desapareceram as ruelas de casas velhas em Cingapura e os grandes grupos familiares foram divididos e colocados em pequenos apartamentos nos novos blocos de altos edifícios, têm havido pouco espaço para os adolescentes, nenhum lugar para constituir amizades com grupos da mesma idade. Cingapura está sendo tomada por uma crescente modernização urbana, do mesmo modo que nas áreas de mercado em Berlim. Por mais que a Associação de Pessoas, que é parcialmente fundada pelo Estado, tente organizar esses adolescentes, mais e mais eles continuam fora de seu alcance e fora do controle de seus pais sobrecarregados de trabalho. Há muitos grupos de jovens não-atendidos, como os marginais e os jovens que perambulam ao redor dos supermercados, vestidos de *punks*.

"Seria possível desenvolver escolas produtivas em Cingapura?", pergunta Lee Chiong Giam, um dos diretores da Associação. "Provavelmente", respondo e sugiro um fórum aberto com adolescentes para perguntar-lhes sobre suas opiniões. Deve haver alternativas melhores. A idéia de os adolescentes viverem em uma espécie de comuna não tinha sido ainda mencionada, mas Horst Pastoors, do Instituto Göethe, prevê que esse será em breve um tópico da discussão.

Ser filho único: um problema importante não apenas de uma minoria, mas de um grande número de famílias em Cingapura. Lee Kuan Yew, com sua política de família com uma só criança, em que as políticas de "esquerda" e "direita" formam uma mistura contraditória semelhante ao do peronismo na Argentina, conseguiu baixar a taxa de nascimento de maneira tão drástica que, mesmo do ponto de vista do Estado, há agora um *déficit* populacional. Mães com uma boa formação escolar, com títulos, estão sendo



agora recompensadas com a permissão de ter mais filhos. Essa não é uma política eugênica de tipo racial, mas de classe, que bem poderia ter saído das páginas de um livro de ficção científica.

*Malásia*

Chego em Kuala Lumpur, fico no Hotel Merlin. Um minuto depois que entrei no meu quarto, o telefone toca:

"Quer uma boa garota?"

"Não, obrigado."

"Uma doçura de menina chinesa, nada de malaia."

"Não, muito obrigado, não quero realmente."

Os chineses não gostam de malaios. Ricky Liew, um editor de materiais didáticos, conta-me: "Eles não são tão trabalhadores como nós." Os chineses controlam o comércio, em que corre o dinheiro grosso, os malaios tomam conta da administração, em que reside a influência política. Nas cidades existe uma competição pesada; no interior, os agricultores malaios continuam seguindo a tradição. Nesse conflito a minoria indiana mal conta.

Esse estado de coisas foi provocado pelos colonialistas britânicos, que encontravam dificuldades em recrutar trabalhadores para suas plantações e fábricas em número suficiente entre os malaios: teimosos, agricultores tradicionais, idiota de quem se meteu com suas terras e propriedades. Assim, os britânicos importaram trabalhadores chineses que entraram depois para o ramo do comércio e indústria por causa da escassez de terras. Felizmente a situação hoje não é a mesma de 1969, a noite de facas longas, mas, ainda há competição por qualquer pedacinho de terreno — até mesmo nos jardins de infância.

Estes, na Malásia, fazem parte de um setor privado. Qualquer um pode abrir um jardim de infância e cobrar dos pais pelo serviço. As receitas podem ser elevadas para os donos que abrirem jardins de infância em bairros ricos. Mas, por outro lado, os clientes fazem maiores exigências. Querem uma escola à altura dos materiais estrangeiros mais modernos. A língua

ensinada nesses jardins de infância deve ser o inglês, e não o malaio bahasa, nem o mandarim, nem o tamil. Aprender a ler e a escrever na língua materna não é importante para essas famílias ricas. O inglês é a língua que abre as portas para o mundo dos negócios. Foi só porque o governo introduziu o malaio como língua principal na escola primária, que as crianças começaram a aprender a língua oficial de seu país no último ano do jardim de infância.

É a questão da língua apenas uma questão de classe social? Não, é também de raça. Os malaios, que têm poder político, querem fazer do malaio bahasa a língua oficial e relegar todas as outras para o segundo plano, de acordo com os chineses e os indianos. Inglês, a língua do poder colonial, torna-se agora uma arma de resistência contra uma raça. As fronteiras de conflito estão mudando. O filho de Nancy Yip Wai-Yee, de três anos de idade, participa desse conflito aprendendo inglês perfeito de seus professores, que receberam treinamento no prestigioso Centro Montessori, em Londres. Ele já sabe ler, escrever e calcular em três línguas, inglês, mandarim e malaio bahasa, e como tudo isso é muito desgastante e exige um esforço para além de suas capacidades, esse pobre atormentado menino rico tem um instrutor particular extra de mais alto nível e recebe tarefas de casa especiais. Como não há nenhum consenso interno, o que vem de fora é o que conta. Nas escolas secundárias na Malásia, o espírito do sistema de exames do Conselho de Cambrige prevalece. Na educação superior também: não há uma única tese de doutorado na Faculdade de Educação que não tenha sido consignada por um examinador estrangeiro.

## Raça e religião

"O problema não é apenas que eles sejam chineses e ricos, mas também que não sejam muçulmanos", diz-me Suradi Salim, conferencista da Universidade Malaia. Muitas estudantes malaias concordam com ela. Desde minha última visita ao *campus*, há dois anos, nada mudou tanto quanto a aparência dessas estudantes. Muitas usam o *chador* e possuem o rosto completamente coberto. No encontro, não posso ver mais do que rostos e mãos das professores muçulmanas sentadas na fileira da frente. Fatimah, sua líder, cobre a testa, nariz e boca e esconde os olhos por trás de óculos escuros.



Não é bem a influência do Irã ou da Arábia Saudita que leva as estudantes desse país a se revoltar dessa maneira, mas o confronto com a corrupção dos valores islâmicos que emana das cidades. "Você sabe", diz Suradi, ela mesma filha de agricultores e educada num internato do Estado, "muitas de nós não estão seguindo os preceitos estabelecidos pelo Corão." É uma fuga para o mundo interior. As regras do capitalismo malaio, porém, não são afetadas por considerações sociais e, indiferentes, continuam. "Essa é a razão", diz Suradi, "pela qual os fundamentalistas estão propensos a abdicar em breve de seu mundo interior, para lutar por uma melhor condição na sociedade."

Uma questão que causa atritos nesse país: fazer as crianças darem as mãos — os meninos receiam que tenham de casar com as meninas. Um medo comum, dizem-me os professores, mas que muda com a maternidade. "Duplo critério", diz furiosamente Patricia Lim, refletindo sobre o comportamento dos homens chineses que, cercados de garotas, mantém suas esposas trancafiadas dentro de casa, na cozinha e na sala, e não permitem que elas tenham amigos ou saiam para trabalhar.

Fatimah e suas colegas não desistem. Enquanto todos os outros participantes do encontro estão desenvolvendo unidades de ensino baseadas na sobrevivência, seu tema é "a vida". Fatimah acredita que seus filhos devam aprender como viver de acordo com os ensinamentos do Corão. Eles devem aprender muito mais do que meras técnicas de sobrevivência. Seus filhos têm o direito de entender coerências: que a vida significa espírito, alma e corpo, três em uma só unidade. A vida também é uma questão de necessidades básicas, mas não somente para os seres humanos. As pessoas devem descobrir suas responsabilidades nas suas relações com os animais, com a vida vegetal e com o universo. Vivendo em comunidade, elas estarão aptas a respeitar as leis de Deus.

"Como vocês irão transmitir isso tudo para seus filhos?", pergunto-lhes. "Plantando um jardim para eles e com eles", elas me dizem. No jardim há vida, as leis do universo devem ser observadas. Preparar o terreno envolve seus poderes tanto físicos como mentais. O trabalho em conjunto ensina a autodisciplina. Semeando, plantando, colhendo, preparando os frutos e comendo-os, vendendo o excedente, doando o dinheiro a associações de caridade, fazendo remédios, tintas e fibras das plantas, tecendo roupas, sendo paciente, aprendendo a não desistir, tratando a natureza e os

vizinhos com piedade: tudo isso poderá vir da jardinagem. Do jardim pode-se desenvolver um currículo sobre Deus e o mundo. Que assim seja. Eles plantarão na laranjeira e pagarão suas dívidas, enquanto ao seu redor os caça-níqueis demarcam seus territórios e matam uns aos outros.

Nas regiões rurais ainda habita a paz. Javalis selvagens fuçam na floresta equatorial, os campos de arroz estão plantados. Ali, no meio do nada, na aldeia de Terachi, vive a professora Hjh. Halimah bt. Hj. Ahmad, o que significa que ela peregrinou até Meca e é filha de Ahmad, que por sua vez visitou a cidade sagrada. Ela leciona na primeira série na escola de Kebangsaan. Ao entrar na sala de aula, o que se vê é incomum. As crianças não se sentam em filas. Elas não são avaliadas segundo as mesmas medidas. As paredes não estão nuas. A professora não se põe na frente. Os materiais escolares não são comprados, mas feitos na sala de aula ou trazidos da aldeia. Halimah é uma professora da nova geração. Suas aulas são dadas de acordo com os princípios da aprendizagem aberta; pequenos grupos trabalham conjuntamente em diferentes tópicos. Interesses pessoais e habilidades individuais são estimulados. Nesse tipo de aula, crianças independentes aprendem a ser adultos independentes.



## BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, A. *El programa de economia social en Colombia*, Bogotá, Cinde, 1988.

ARROYO, Miguel González. "A escola e o movimento social: Relativizando a escola", *Revista da Ande*, São Paulo, 6 (12): 15-20, 1987.

AZEVEDO, Fernando. *A educação pública em São Paulo*, São Paulo, Nacional, 1937.

BABA, T. "Australia's involvement in education in the Pacific: Partnership or patronage?", *Directions: Journal of Education Studies of the Institute of Education*, 11 (2), Fiji, University of the South Pacific, 1989.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e bases da educação nacional*, São Paulo, Pioneira, 1960.

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

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *A cidadania ativa: Referendo, plebiscito e iniciativa popular*, São Paulo, Ática, 1991.

BERNARD van Leer Foundation. "Children and community: Processing through partnership", Tenth International Seminar, Kingston, Jamaica, 1988.

_____. Newsletter, janeiro de 1990.

BORSOTTI, Carlos A. e BRASLAVSKY, Cecília. "Hacia una teoria del fracaso escolar en familias de estratos populares", *in:* MADEIRA, Falícia Reicher e MELLO, Guimar Namo de, *Educação na América Latina: Os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, pp. 203-229.

BOWLES, S. "Cuban education and the revolutionary ideology", *Havard Educational Review*, 41 (4), 1971.

CAMPOS, Maria Malta. "Escola e participação popular: A luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo", tese de doutoramento, São Paulo, USP, 1982.

CARNOY, Martin. *Schooling and work in the democratic State*, Stanford Univesity Press, 1985.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da educação pública*, São Paulo. s.d., FFCL da USP, Boletim nº 160, 1952.

CASTEJON, Agostinho. "Educação popular e educação escolar: Confronto ou articulação?" *Revista da Educação da AEC*. Rio de Janeiro, 10 (40): 3-9, 1981.

CEDI. "O caminho da escola: Luta popular pela escola pública", *Cadernos do Cedi*, nº 15, São Paulo, dezembro de 1986.

CHAMARIK, S. "The role of culture in development", *in:* KHEMCHALERN V. e PUNTASEN A. (eds.), *Culture and Development*, Nakorn Phatom, Mahidol University, Tailândia, 1989.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

CROW, B. *et al. Survival and change in the Third World*, Cambridge, Mass., Polity Press, 1988.



DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio e GERHARD, Peter (orgs.) *Educación popular en América Latina: Críticas y perspectivas*, La Haya, Ceso, 1991.

DEMO, Pedro. *Cidadania menor: Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*, Petrópolis, Vozes, 1992.

DEWEY, John. *Democracy and Education*, Nova York, Free Press, 1966.

FASHEH, M. "Education as praxis for liberation", dissertação não-publicada, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, Mass. 1988

FERNANDEZ, F. "Os conselhos populares", *in: Folha de São Paulo*, 16 de dezembro de 1988.

FERNANDEZ, Florestan. *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

FRANK, A. *Crisis in the Third World*, Londres, Heinemann, 1989.

FREIRE, P. "Cultural action for freedom", *Harvard Educational Review*, 40, 1970.

_____. *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

_____. *The politics of education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. *Esa escuela llamada vida*, São Paulo, Ática, 1985, prólogo de Adriana Puiggrós (pp. 7-63) e coordenação periódica de Ricardo Kotscho.

GADOTTI, M. "Dívida externa e educação", *Revista de Educação Municipal* nº 5, 1989.

GADOTTI, Moacir. "Brazil: Conflicts between public and private schooling and the Brazilian Constitutions", *in:* MORALES-GOMEZ, Daniel A. e TORRES, Carlos A., *Education, policy and social change: Experiences from Latin America*, Londres, Praeger, 1992, pp. 111-129.

_____. "Latin America: Popular education and the State", in: POSTER Cyril e ZIMMER Jürgen, *Community education in the Third World*, Londres e Nova York, Routledge, 1992a.

_____. *Escola cidadã: Uma aula sobre autonomia da escola*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1992b.

_____. *Diversidade cultural e educação para todos*, Rio de Janeiro, Graal, 1992c.

_____. *Escola vivida, escola projetada*, Campinas, Papirus, 1992d.

_____. *Organização do trabalho na escola*, São Paulo, Ática, 1993.

_____. *Pedagogy of praxis*, Albany, SUNY Press, 1993a.

_____. e BARCELLOS, Eronita Silva, *Construindo a escola cidadã no Paraná*, Brasília, MEC, 1993.

_____. e TORRES, Carlos Alberto, *Estado e educação popular na América Latina*, Campinas, Papirus, 1992.

_____. e TORRES, Carlos Alberto, *Educacion popular: Crisis y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila, 1993.

_____. e TORRES, Carlos Alberto, Educação popular: Utopia latino-americana, São Paulo, Cortez/Edusp, 1993.

GALLETTA, R. "Conselhos populares e administração petista", Campinas, 1989.

GIROUX, H. e McLAREN, P. "Teacher education and the politics of engagement", *Harvard Review*, 56 (3), 1986.

GOULD, D. *Bureaucratic corruption and underdevelopment in the Third World*, Nova York, Pergamon Press, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Obras escolhidas*, Lisboa, Estampa, 1974, 2 vols.

GUTIÉRREZ, G. *The power of the poor in history*, Londres, SMC Press, 1983.



GWARINDA, T. *Socialism and education*, Harare, The College Press, 1985.

HARVARD. *Harvard University Gazette,* 23 de setembro de 1988.

HERNANDEZ, Isabel (org.). *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Búsqueda, 1985.

HERSLUCK, Sir Paul. "Australia and its neighbours", *in: Australia and its neighbours*, Australian College of Education, Melbourne, 1965.

HUMBARACI, A. e MUCHANIK, N. *Portugal's African wars*, Dar es Salaam, Tanzania Publishing House, 1974.

HUTCH, J. *History of Britain in Africa from the 15th century to the present,* Londres, André deutsch, 1969.

ILLICH, I. "Outwitting the develop countries", *in:* BERNSTEIN H. (ed.), *Underdevelopment and development: The Third World today,* Hardmondsworth, Penguin Books, 1978.

JIN KYUN KIM *et al. The Thirld World and a sociology of Korea*, Seul, Dol Bae Kae Publishing Company, 1986.

KAMLONGERA, C. *Theatre for development in Africa*, Bonn, DSE, 1988.

KHEMCHALERM, V. e PUNTASEN, A. "Silvi-agriculture: Agrarian self-revolution of the Thai farmer", *in:* KHEMCHALERM V. e PUNTASEN A. (eds.), *Culture and development*, Nakorn Phatom, Mahidol University, Tailândia, 1989.

KYU HWAN LEE. "Education in the Third World", *in:* KYU HWAN LEE e SOON WON KANG (eds), *Capitalist society and education*, Seul, Bipyong & Changjak Press, 1984.

_____. "Characteristics of educational resistance in the Third World", *in: Research Institute of Third World Cultures*, 1987 *Report*, Suwon, Hanshin University Press, 1987.

LES COMPAGNONS. *L'université nouvelle*. I. La doctrine; II. Les applications, Paris, Fischbacher, 1919.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*, São Paulo, Loyola, 1981.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*, São Paulo, Nacional, 1958.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

MANLEY, M. *The politics of affirmation: Inaugural Third World lecture*, Londres, Third World Foundation, 1979.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Omega, s.d., 3 vols.

MOREL, E. "Black man's burden", in: SYNDER L. (ed.) *The imperial reader*, Nova York, Van Nostrand Reinhold, 1962.

MOUFFE, C. "Hegemony and ideology in Gramsci", in: C. MOUFFE (ed.), *Gramsci and marxist theory*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

NABUDERE, D. W. *Imperialism and revolution in Uganda*, Londres, Onyx Press e Dar es Salaam, Tanzania Publishing House, 1980.

NARTSUPHA, C. "The village economy in pre-capitalist Thailand", *in:* PHONPIT S. (ed.), *Back to the roots*, Bangcoc, Rural Development Documentation Centre, 1986.

_____ e PRASATET, S. *The political economy of siam 1851-1910*, Bangcoc, Numaksorn Press, 1979.

NIXON, A. E. *The status of Palestinian children during the uprising in the occupied territories*, Estocolmo, Rädda Barnen (Swedish Save the Children Fund), 1990.

NYERERE, J. "Adult education and development", *Adult Education and Development 30*, German Adult Education Association, 1988.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: Contribuição à história da educação brasileira*, São Paulo, Loyola, 1973.

_____. "Estado e educação popular: Recolocando o problema", *in:* BEZERRA, Aida e BRANDÃO, C. Rodrigues (orgs.), *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense, 1980.



_____. (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*, Rio de Janeiro, Graal, 1984.

POLANYI, K., ARENBERG, M. e PARSONS, H. W. (eds). *Trade and market in the early empire*, Glencooe, The Free Press, 1957.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DA COLÔMBIA. *Plan de lucha contra la pobreza*, Bogotá, Colômbia, 1989.

PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educacion en America Latina*, México, Nueva Imagem, 1980.

PUIGGRÓS, Adriana e JOSÉ, S. Balduzzi, J. *Hacia una pedagogia de la imaginación en la América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto, 1989.

RODNEY, W. *How Europe underdeveloped Africa*, Londres, Bogle L'Ouverture, 1972.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. "Educação livre e gratuita em todos os níveis: Uma contribuição para o debate", 12º Congresso da AEC (Associação de Educadores Católicos), Brasília, julho de 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética de: Aristóteles e Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983.

SCOTT, Peck, M. *The road less travelled*, Londres, Century, 1978.

SHRIVASTAVA, S. *Economic development and the Third World countries: Towards a new economic order*, Nova Delhi, Deep Publications, 1985.

SINGER, P. "Participação popular e direitos humanos", *Folha de S. Paulo*, 11 de setembro de 1989.

SMUTHVANICH, C.-A. *Feudalism and the development of the Thai society*, Bangcoc, Numaksorn Press, 1976.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: A luta pela expansão do ensino público de São Paulo*, São Paulo, Loyola, 1984.

TANDON, Y. *Militarism and peace education in Africa*, Nairobi, AALAE, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. "A escola pública universal e gratuita", *in:* TEIXEIRA Anísio, *Educação não é privilégio*, São Paulo, Nacional, 1977, pp. 49-80.

TILMAN, *et al.* "Movimientos de barrios e estados: Lutas na esfera de reprodução na América Latina", *in:* MOISES J.A. (ed.), *Cidade, povo e poder*, São Paulo, Cedec/Paz e Terra, 1985.

TORRES, Carlos Alberto. *The politics of nonformal education in Latin America*, Nova York, Praeger, 1990.

TORRES, Rosa Maria. *Nicarágua: Revolución popular, educación popular*, México, Linea, 1985.

UNICEF. *Todos pela educação no município: Um desafio para dirigentes*, Brasília, Unicef, Cecip, 1993.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*, São Paulo, Cortez, 1992.

VARELA, José Pedro. *La educación del pueblo*, Montevidéu, Sociedad de Amigos de Educación Popular, 1974.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar*, Petrópolis, Vozes, 1984.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*, Rio de Janeiro, Americana, 1975.

WORLD Conference on Education for All. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico*, Jomtiem, Tailândia, 1990.

**Outros títulos da Papirus**

**Didática no ensino superior (A)**
Maria Manuela Alves Garcia

**Dilemas do ensino superior na América Latina**
Vanilda Paiva
Mirian Jorge Warde (orgs.)

**Educação e compromisso**
Moacir Gadotti - 5ª ed.

**Escrito, o dito e o feito (O) – Educação e partidos políticos**
Regina Vinhaes Gracindo

**Estado e educação popular na América Latina**
Moacir Gadotti
Carlos Alberto Torres

**Mediação pedagógica (A) — Educação à distância alternativa**
Francisco Gutierrez
Daniel Prieto

**Pós-graduação: Educação e mercado de trabalho**
Fátima Bayma

**Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula**
Ivone Martins de Oliveira

**Que (e como) é necessário aprender?**
Rosa María Torres - 2ª ed.

**Transformação produtiva e eqüidade – A questão do ensino básico**
Vanilda Paiva (org.)

**Solicite catálogo**
Caixa Postal **736**
13001-970 – Campinas – SP

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO

Este livro mostra a existência de uma educação comunitária — também denominada educação popular — voltada às realidades de cada país ou região do terceiro mundo e às necessidades de cada povo. Sendo a educação importante para aquisição da cidadania plena, a educação comunitária passa a ser um movimento de resistência contra falsas idéias de instrução e tenta tornar as escolas menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias e menos distanciadas da população em geral.

A influência de Paulo Freire permeia a obra, embora cada país e cada continente tenha tido que seguir seus próprios caminhos e sua metodologia. Com contribuições de uma ampla variedade de países — de Nigéria e Tanzânia, Tailândia e Coréia a México e Costa Rica — o livro oferece um quadro no qual teoria e prática se sustentam mutuamente.

ISBN 85-308-0337-X
9 788530 803377

PAPIRUS EDITORA

CYRIL POSTER
JÜRGEN ZIMMER (ORGS.)

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO TERCEIRO MUNDO

PAPIRUS