



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

SEBASTIÃO MONTEIRO OLIVEIRA

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO NA ÁREA RURAL DE
RORAIMA

Manaus – AM,
Dezembro 2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO NA ÁREA RURAL DE RORAIMA
Por Sebastião Monteiro Oliveira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre e Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. JORGE GREGÓRIO DA SILVA
UFAM – Presidente

Dra. ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO
UFAM – membro

Dra. ANTÔNIA SILVA DE LIMA
UFAM – membro

Manaus – AM,
Dezembro 2004

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, RAIMUNDA MONTEIRO OLIVEIRA e OSVALDO OLIVEIRA, trabalhadores que sempre lutaram pela educação dos filhos, e me propiciaram este momento.

Às minhas filhas, Monique e Maíse, a quem tanto amo e de quem recebo tanto amor e carinho em todos os momentos que estão comigo.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus

Ao prof. Dr. JORGE GREGÓRIO DA SILVA pela condução competente, pelas orientações, e, principalmente, pela paciência na elaboração no presente trabalho.

Às Professoras Doutoras Arminda Rachel Mourão e Antônia Silva de Lima pelas sugestões no processo de construção deste trabalho

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – PPGE da FACED/FUA.

Aos colegas do Mestrado, e, em especial, às amigas ARLENE ARAÚJO NOGUEIRA e ESTER FIGUEIREDO ARAÚJO, que muito me incentivaram e auxiliaram no que foi possível.

Aos alunos, passado e presente, que muito contribuíram para o meu crescimento profissional.

Aos companheiros de Boa Vista, em especial os professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

O temor do Senhor é o princípio do conhecimento, mas os loucos desprezam a sabedoria e a instrução.

SALOMÃO

A desconstrução da grade curricular representa inequívoco avanço, mas não pode ser confundida com processo reconstrutivo humanamente criativo, já que o trabalho no computador, por mais lúdico e atraente que seja, permitindo descobertas surpreendentes, vale como motivação, mas não como reconstrução em si.

PEDRO DEMO

A educação só se apresenta como multicultural no momento em que põe em ação na escola certas escolhas pedagógicas que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual dirige.

VERA MARIA CANDAU

RESUMO

Este trabalho faz uma análise sobre o multiculturalismo e sua relação com a educação numa parte da Amazônia, em particular no interior de Roraima, fundado no método Histórico-Crítico. Neste processo considera os efeitos negativos da globalização, faz uma reflexão sobre a utilização da tecnologia, analisa o modelo econômico na chamada pós-modernidade e no contexto da sociodiversidade amazônica. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, visitas às escolas no município de São João da Baliza, análise da matriz curricular utilizada nas escolas, do contato com alunos, professores e outros da comunidade escolar e extra-escolar sobre um modelo de educação para o interior que dê conta de suas necessidades, anseios e desejos. Neste estudo utilizou-se a concepção teórica Histórico-crítica. Mesmo reconhecendo não só a existência, mas também a importância de outras abordagens na área da pesquisa social, optou-se por essa postura por ser a que melhor oferece respostas aos problemas do tema em questão. O trabalho está estruturado em três partes: uma parte introdutória e explicativa da sua natureza e três capítulos que analisam o multiculturalismo crítico, discutindo sobre uma diversidade de autores que tratam do multiculturalismo. Consta, ainda, de um capítulo final que aponta embora que despretensiosamente, sugestões para um processo de construção do trabalho pedagógico fundado no multiculturalismo crítico na escola utilizada como palco onde foi elaborado, empiricamente, o estudo. O reconhecimento da existência do multiculturalismo vai propiciar uma leitura correta da sociedade como um todo, portanto, a formação da identidade é uma questão que precisa ser tratada de modo a respeitar as peculiaridades em cada situação. Governos, administradores de multinacionais e políticos, utilizam a tecnologia para apresentar, muitas vezes, um modelo de sociedade e de economia fictícia, com o objetivo de defender seus próprios interesses, ignorando culturas e valores de determinados grupos considerados minoritários, como é o caso das comunidades indígenas da Amazônia brasileira, o grupo de latinos nos Estados Unidos, os aborígenes da Austrália e outros considerados minoritários e sem representatividade. No mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por identidades contraditórias, sendo continuamente deslocadas. Em muitos países, há várias maneiras de afirmação da diferença a partir de inúmeras manifestações que vão desde movimentos, debates, ação de partidos políticos até conflitos e guerras, reforçando nacionalismos excludentes e fundamentalismo religiosos (pureza racial e ortodoxia religiosa). É importante considerar que a globalização e a informalização, determinados pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, estão transformando nosso mundo, possibilitando a melhoria da capacidade produtiva do homem, sua criatividade cultural e potencial de comunicação.

Palavras-chave: Educação – Currículo – Multiculturalismo – Globalização – Cultura.

RESUMEN

Este trabajo hace un análisis en el multiculturalismo y su relación con la educación en una parte del Amazônia, en detalle en el interior de Roraima, establecido en método del theHistórico-Crítico. En este proceso considera el efecto negativo del globalization, hace una reflexión en el uso de la tecnología, la despue's-modernidad analiza el modelo económico en la llamada y contexto del sociodiversidade amazonian. El estudio fue llevado a través con la investigación bibliográfica, las visitas a las escuelas en la ciudad de son João del faro, análisis de la matriz del plan de estudios usada en las escuelas, del contacto con las pupilas, profesores y otros de pertenecer a la escuela y de adicional-pertenecer para enseñar a comunidad en un modelo de la educación para el interior eso da la cuenta de sus necesidades, deseos vivos y deseos. En este estudio era concepto teórico Descripcio'n-critico usado. Exactamente reconocimiento no solamente de la existencia, pero también la importancia de otros boardings en el área del social investigación, fue optado a esta posición para ser el que ofertas mejores respuestas a los problemas del tema en la pregunta. El trabajo es structuralized en tres porciones: uno ha roto introductorio y explicativa de su naturaleza y tres capítulos que analizan el multiculturalismo crítico, discusión en una diversidad de los autores que tratan del multiculturalismo. Consiste, no obstante, de un capítulo final esos puntos igualan de modo que unpretentiously, sugerencias para un proceso de la construcción del establecido trabajo pedagógico en el multiculturalismo crítico en la escuela usada como palco donde fue elaborada, empiricamente, el estudio. El reconocimiento de la existencia del multiculturalismo va a propitiate una lectura correcta de la sociedad en su totalidad, por lo tanto, la formación de la identidad es una pregunta que necesita para ser tratado para respetar las particularidades en cada situación. Gobiernos, administradores de multinacionales y políticos, utilizan la tecnología para presentar, muchas veces, un modelo de la sociedad y de la economía ficticia, con el objetivo para defender sus intereses apropiados, no hacer caso de culturas y de valores de grupos considerados resueltos minoría, pues es el caso de las comunidades aborígenes del Australia Amazônia, el grupo de latines en los Estados Unidos, los aborígenes de Australia y de la minoría consideraban otras y fuera representación. En el contemporáneo del mundo, viejo y el nuevo, el lugar y el global, el moderno y tradicional, universal y el particular, coexisten no más a que produce en heterogeneidade cultural a a el ciudadano definido para haber unificado y estabiliza identidad, pero para las identidades contradictorias, continuamente siendo dislocado. En muchos países, tiene algunas maneras de la afirmación de la diferencia de innumerable manifestaciones que van desde los movimientos, discusiones, acción de partidos políticos hasta conflictos y guerras, consolidación de nacionalismos y de fundamentalismo justificativos religiosos (pureness racial y del ortodoxia religioso).Es importante considerar ese el globalization y informalizaçã, determinado para las redes de la abundancia, tecnología y energía, están transformando nuestro mundo, llevando a cabo posible la mejora de la capacidad productiva del hombre, su creatividad cultural y potencial de la comunicación.

Palabra-llave: Cultura - Del Globalization - Del Currículo - De Multiculturalismo - De la Educación.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	10
1 Introduzindo a temática do estudo	10
2 Justificativa	11
3 Questões norteadoras	12
4 Delimitação do objeto de estudo	13
5 Objetivos	14
6 Procedimentos metodológicos	15
7 A estruturação do estudo	16

CAPÍTULO I

1. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	18
1.1 A questão da identidade na sociedade em rede.....	18
1.2. A influência da modernidade e da pós-modernidade.....	22
1.3 A influência da tecnologia e da globalização na formação da identidade	31
1.4 Fordismo e pós-fordismo	48
1.5 O mito na formação da identidade.....	56
1.6 Amazônia: ocupação e conseqüências na sua diversidade cultural.....	74
1.7 A integração da Amazônia no mundo ocidental.....	82
1.8 Amazônia: questões e problemas.....	87

CAPÍTULO II

2. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO.....	90
2.1 Cultura	97
2.2 Cultura na Pós-modernidade.....	103
2.3 Multiculturalismo	108
2.4 Interculturalismo	114
2.5 Educação Multicultural.....	115
2.6 Educação Intercultural	125
2.7 Educação Multi e Intercultural	127

CAPÍTULO III

3.0 A Educação na área rural do Estado de Roraima.....	132
3.1 O Município de São João da Baliza.....	136
3.2. O Currículo Multicultural	137
3.3 Educação Trabalho e Currículo.....	157

3.4 II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (CNEC).....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe fazer uma análise da questão do multiculturalismo na Amazônia, dentro de um posicionamento crítico. Considerando a influência da globalização e da pós-modernidade no contexto da sócio-diversidade amazônica e em particular na área rural de Roraima.

Introduzindo a temática do estudo

Os educadores não poderão ignorar, nas próximas décadas, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder do conhecimento, da ética, do trabalho, que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar.

Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na maneira como os estudantes devem ser ensinados para viver um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticas e culturais presentes nas sociedades contemporâneas. Estes problemas se interpenetram em processos contínuos de hibridização e adquirem, em cada sociedade concreta, uma configuração específica.

Esse contexto histórico que está sendo vivido não pode ser ignorado e a educação enquanto processo formal, não pode desconhecer essa realidade. A influência desses processos no âmbito da escola é cada vez mais presente.

As escolas, principalmente nas grandes cidades, encontram-se no meio de grandes cidades, estão em grandes tensões e conflitos, mas estão reduzidas a sua estruturação interna da cultura escolar, por isso precisam ser repensadas para incorporar, na sua própria concepção estas realidades sociais e culturais. É a própria concepção da escola, com suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais, que estão na ordem do dia.

A igualdade sobre a qual a instituição escolar está construída, como base cultural comum a todos os membros da sociedade, deve considerar que o cidadão precisa ter acesso e colaborar na construção e articulação entre igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores.

Justificativa

A escolha desse tema como proposta está longe de se esgotar e é uma preocupação de teóricos do mundo inteiro. Em se tratando de uma parte da Amazônia, o trabalho ganha uma dimensão maior, visto que o mundo direciona seus olhares para a Amazônia.

O multiculturalismo supõe a existência de uma diversidade cultural, onde várias etnias se encontram, nesse contexto, faz-se necessário definir o papel da escola através de uma análise mais demorada para se identificar e compreender os paradigmas

adotados como modelos de educação formal na área rural, para com isso, trabalhar na redução das discriminações existentes e combater os mecanismos de exclusão da cultura dos chamados “grupos minoritários” que não fazem parte dos modelos adotados, para então, tornar possível se caminhar na direção de uma sociedade democrática em que a cultura local seja parte integrante dos agentes educativos de caráter formal e informal.

Portanto, o tema em questão é de fundamental importância para a compreensão das contradições do atual sistema de ensino, e que, certamente, não se esgota, mas terá alcançado o seu objetivo se despertar uma reflexão para o assunto, para isso será utilizada uma vasta bibliografia sobre o assunto, para dar suporte e fundamentação no foco central do trabalho que é a relação do multiculturalismo com educação.

Questões norteadoras

A Rede Pública de Ensino no Estado de Roraima tem proposta para uma Educação Multicultural?

Existe o respeito e o cultivo da valorização da cultura do “Homem Amazônico”?

Quais os limites e possibilidades para a inserção no currículo do Ensino Fundamental, na escola Pública em Roraima, de uma proposta pedagógica construída coletivamente com os professores que atenda as exigências e necessidades dos PCNs com relação ao pluralismo cultural?

Como propiciar a conscientização de alunos, professores e todas as pessoas que trabalham na área de educação, para que ocorra o reconhecimento da importância da sócio-diversidade e do patrimônio cultural do homem que vive na Amazônia?

Delimitação do objeto de estudo.

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez uma das batalhas mais decisivas em torno do significado da globalização. Nessa batalha estão em jogo os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo de que trata esta pesquisa, do educativo.

A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Nas reformas educacionais, encontra-se o centro das políticas dominantes, para alterar radical e profundamente a realidade social.

No centro destas reformas educacionais está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria, aliás, essa tentativa já está quase concretizada, o que pode ser comprovado com o fim do Estado de bem-estar social ou Estado intervencionista e o surgimento do estado mínimo ou neoliberal.

Para o neoliberalismo a escola deve ser capitalista, ela é capitalista, vivenciada nas políticas neoliberais para a educação, mostrando que a escola deve atender as necessidades e os interesses do capital e que a escola deve funcionar como uma empresa capitalista.

A escola passa a se redefinir e, por conseguinte, a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui a escola, o conhecimento. A escola deixa de um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para a ampliação do capital.

O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica; e no centro dessa redefinição está o currículo, local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividade, cada vez mais se torna o alvo preferencial das reformas neoliberais da educação.

Portanto, a temática desse estudo se centrará na questão do multiculturalismo relacionado a educação no Estado de Roraima, na área rural, tendo como público-alvo alunos, professores e comunidades rurais especificamente no município de São João do Baliza onde se desenvolverá a pesquisa, procurando fazer uma análise crítica sobre o modelo educacional proposto para estes municípios e considerando o multiculturalismo na educação formal como uma estratégia de preservar e respeitar os valores culturais dos vários grupos sociais que vivem nos locais estudados, tendo assim a escola e o currículo escolar como instrumento de convivência dessa diversidade cultural numa parte da Amazônia.

Objetivos

Refletir sobre o multiculturalismo na área de educação, para responder sobre as quatro questões básicas que norteiam todo o trabalho de pesquisa:

- 1) Discutir uma proposta de educação multicultural para uma reflexão sobre o multiculturalismo no campo de estudo onde foi elaborada a pesquisa.
- 2) Pensar alternativas que possibilitem a inclusão efetiva de questões relacionadas ao pluralismo cultural mencionado nos PCNs.

3) Estimular o respeito e a valorização da cultura do homem amazônico através dos estudos antropológicos materializados nas disciplinas escolares.

4) Analisar a importância de uma educação multicultural, estabelecendo uma relação entre o processo migratório com a formação de diferentes grupos humanos no interior de Roraima.

Procedimentos metodológicos.

O estudo será desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica e a formulação de propostas ocorrerá como resultado das leituras e visitas às instituições ligadas à Secretaria de Educação do Estado de Roraima situadas no sul do Estado: Centro Regional de Ensino e escolas, além, é claro, de analisar a matriz curricular de todos os níveis de ensino da Educação Básica.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Minayo (1993) explica que a pesquisa bibliográfica não se trata de uma simples repetição de idéias, mas é a reorganização de categorias já definidas por outros pesquisadores.

Também serão coletados dados como, por exemplo, o resultado dos anos de 2002 e 2003 do rendimento escolar dos municípios pesquisados: Caroebe, São João da Baliza e São Luiz do Anauá, e outros dados que não são confidenciais e que estão a disposição de qualquer pessoa, sem risco, portanto, de ferir qualquer questão ética.

Todos esses dados auxiliarão na elaboração do trabalho para tornar possível a criação de uma proposta de Educação Multicultural no Estado de Roraima, que é o objetivo final deste estudo, que até então é inédita, para um lugar onde existe um grande contingente indígena e um alto fluxo migratório.

A concepção teórica adotada no presente estudo será o método histórico crítico. Mesmo reconhecendo não só a existência, mas também a importância de outras abordagens na área da pesquisa social, escolheu-se a referida postura por ser a que melhor oferece respostas ao nosso tema de estudo.

Para esta concepção teórica Minayo (1999) esclarece que:

A dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivos dos fenômenos [...] Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam (p.24-25).

Estruturação do estudo

O trabalho está organizado em quatro capítulos. **O primeiro capítulo** trata da questão da identidade, julgando que se faz necessário primeiro definir e analisar amplamente essa questão para se compreender melhor o multiculturalismo, considerando aspectos que interferem positiva e negativamente na sua formação. Dentro desse foco, a identidade sofre a influência do poder econômico e da tecnologia na sociedade contemporânea, e, nesse contexto, faz-se uma análise da diversidade cultural da Amazônia.

O segundo capítulo trata do multiculturalismo e educação, discorrendo, num primeiro momento, conceitos básicos como cultura, multiculturalismo, interculturalismo, educação multicultural, educação intercultural, além de fazer um breve histórico sobre a ocupação na Amazônia, para facilitar a compreensão desse multiculturalismo e essa convivência de uma gama de culturas nessa parte do Brasil. Esse capítulo vai tratar do multiculturalismo e educação a nível geral, explorando a

vasta literatura existente, essa parte em que serão citados os vários teóricos que constam na referência no final desse estudo e o breve estudo histórico, servirão de suporte para o terceiro e o quarto capítulos que serão mais específicos ao Estado de Roraima.

O terceiro capítulo tratará do modelo educacional no sul do Estado de Roraima, o que tem sido feito no campo da educação para a área rural e que programas e projetos já foram aplicados, analisando seus resultados.

Tratando das perspectivas da educação na sede do município de São João da Baliza e em suas vicinais, com o objetivo de analisar o modelo educacional ora vigente.

Se faz necessário uma reflexão sobre o tema em questão, visto que já está contemplado nos PCNs, como tema transversal, o multiculturalismo, que é tratado como pluralismo e diversidade cultural.

O objetivo é permitir ao aluno uma análise antropológica do lugar onde mora e conheça os grupos humanos formam a população, e que devem ser levados em consideração na formulação de uma proposta educacional local.

1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O termo identidade deriva do latim *idem*, que significa o mesmo e desta maneira se refere por oposição ao diferente ou a outro. Na definição de (DUBAR, 1997, p. 105):

a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Para tratar da questão da identidade é necessário se esclarecer os conceitos centrais envolvidos nessa discussão, bem como de construir um quadro teórico que propicie uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade nacional.

Atualmente as reivindicações das identidades coletivas, as minorias étnicas e nacionais, são mais patentes que as da classe social, de maneira que as minorias questionam os princípios de cidadania universal que não levam em conta a identidade de grupos minoritários (LUKES e GARCIA, 1999).

1.1 A Questão da Identidade na Sociedade em Rede.

O processo de construção da identidade tem por base os atributos culturais inter-relacionados e com um significativo maior sobre outras fontes.

Cada indivíduo desempenha um papel na sociedade, sendo assim, são atores sociais.

Numa sociedade dividida em classes antagônicas como a brasileira, faz-se necessário estabelecer a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos chamam de papéis e conjunto de papéis: ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista,

sindicalista, jogador de futebol, freqüentador de uma determinada igreja, fumante, todos esses aspectos ao mesmo tempo, definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações de determinados grupos étnicos e da sociedade em geral.

Dois aspectos importantes devem ser considerados na questão da identidade:

Primeiro: as identidades são fontes mais importantes de significados do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolve, ou seja, a identidade é distinta dos papéis sociais, desde que não sejam internalizados pelo sujeito, apesar de que os papéis sociais podem até coincidir com autodefinições significativas na construção da identidade.

A diferença entre papéis sociais e a identidade é que o primeiro organiza significado, enquanto a segunda organiza funções. No caso dos significados é a identificação simbólica (CASTELLS, volume 2. 99).

Segundo: as identidades podem ser compreendidas na medida em que, na construção dos significados, recebem a influência de grupos dominantes, fazendo com que o sujeito crie novos significados dentro do papel social, o maior exemplo disso são os grupos indígenas, onde o contato com a “civilização” fez com que muitos índios negassem o seu conjunto de significativos característicos de sua identidade como índio, adotando novas definições e significados determinados pelo “homem branco” (CASTELLS, volume 2. 1999. p. 22-23).

Esse aspecto de influência sobre a construção da identidade ocorre no âmbito da sociedade civil, conforme formulada por Gramsci (1995). Dentro dessa concepção a sociedade civil é constituída de uma série de “aparatos”, tais como: igreja, sindicatos, partidos políticos, cooperativas, entidades cívicas, etc. Essas instituições contribuem, ou

determinam as transformações políticas, possibilitando o domínio do Estado sem o uso de violência pelos aparelhos repressores.

Segundo Gramsci (1995), as instituições sociais no âmbito da sociedade civil representam as forças de mudanças que determina a passagem da estrutura para a superestrutura, ou seja, do Estado político para a sociedade civil, serve como instrumento de conquista do Estado.

São as chamadas forças do socialismo, no universo ideológico presente na sociedade que vão possibilitar a continuidade da relação entre as instituições sociais e os aparatos de poder do Estado, organizados em torno de uma identidade semelhante: cidadania, democracia politização da transformação social, confinamento do poder ao Estado e às suas ramificações.

Para Althusser (2001) as instituições sociais servem como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), ou seja, instrumentos utilizados pelo Estado para forjar identidades, o que Bourdieu (1972) denomina de “violência simbólica”.

Vale a pena ressaltar que a concepção de sociedade proposta por Gramsci não representa a sociedade que temos e que é tão criticada pelos teóricos citados. Hoje, por exemplo, se fala em sociedade em rede, que evidentemente, traz à tona os processos de construção de identidade, induzindo novas formas de transformações sociais.

As definições de identidade podem atender, também, a determinadas situações em determinados momentos históricos, trazendo conseqüências políticas da fragmentação ou “pluralização” da identidade, como ocorreu nos Estados Unidos em 1991:

O então presidente dos Estados Unidos, George Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de

Clarence Thomas, um juiz negro, de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos que poderiam ter preconceito em relação a um juiz negro, provavelmente apoiariam Thomas porque ele era um conservador em termos de igualdade de direitos e os eleitores negros (que apóiam políticas liberais em questão de raça), apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava “jogando o jogo das identidades”. Durante as “audiências” em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas (...) (HALL, 2002, p. 18-20).

A questão da culpa ou da inocência do juiz Thomas não está em discussão, o que está em discussão é o “jogo de identidades” e suas conseqüências políticas nos grupos envolvidos com a questão.

Aqui no Brasil, alguns anos atrás, em Redenção, no Estado do Pará, o índio Paulinho Paiakan foi acusado de estupro, também houve bastante discussão em torno da situação criada e suas conotações políticas.

Portanto, a formação da identidade é uma questão que precisa ser tratada de modo a respeitar as peculiaridades em cada situação. O reconhecimento da existência do multiculturalismo é importante para uma “leitura” correta da sociedade como um todo.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos constituem-se em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes, dizemos que somos brasileiros, ingleses, gauleses ou jamaicanos, ao fazer isso estamos falando de maneira metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós pensamos nelas como se fossem partes de nossa natureza, essenciais.

Na verdade, existe uma preocupação de preservar padrões culturais, que determinam a formação de uma cultura nacional com a coexistência de várias culturas (multiculturalismo), que por sua vez, contribui para criar padrões de alfabetização universais, o que em certo aspecto, privilegia o homem moderno e desvaloriza culturas de comunidade menores, como é o caso das comunidades indígenas na Amazônia.

A questão da língua, da imposição de uma linguagem vernacular única, transformar-se em instrumento de dominação como meio de comunicação em toda nação, tentando criar homogeneidade onde não há, dando origem a uma identidade nacional como uma “comunidade imaginada”.

Esse fato no Brasil, se inicia com o processo de colonização, onde se obrigou o nativo local a falar o português como única língua, e, para reafirmar isso, era proibido falar o tupi ou qualquer outro idioma ou dialeto nas escolas jesuíticas no período colonial, dando idéia de uma cultura geral absoluta e superior do colonizador branco, o que de maneira nenhuma representa a realidade social, mas somente uma negação do caráter multicultural que interfere na questão da identidade.

1.2 A influência da modernidade e da pós-modernidade

A modernidade é traduzida por Giddens (1994) como um conjunto de descontinuidade em relação ao período anterior (período pré-moderno), em que dominavam as tradições e crenças irracionais. A modernidade instituiu modos de vida extremamente diferentes dos modelos anteriores. As mudanças devidas ao mundo moderno, por sua amplitude e profundidade, são muito mais marcantes que todas as que vieram antes.

De acordo com o autor acima referido essas descontinuidades são de várias ordens. Em primeiro lugar, há velocidade na mudança, extrema rapidez, particularmente no campo tecnológico. Além disso, o alcance da mudança é enorme graças a interconexão entre as diversas regiões do mundo: as transformações precipitam-se sobre uma grande parte da superfície terrestre.

Outra descontinuidade diz respeito à natureza intrínseca das instituições modernas que permitem aos homens levar uma existência mais segura e gratificante.

Duas características marcaram profundamente o mundo moderno. De um lado, a racionalização e, de outro, uma produção inaudita de saberes, devido a multiplicidade e a fragmentação do conhecimento. Esses dois eixos constituíram aquisições extraordinárias que se deve encarar.

Segundo Touraine (1993) não há modernidade sem racionalização, e de fato, a modernidade, segundo esse autor, é uma difusão dos produtos da atividade racional, científica e tecnológica, administrativa. Rejeitando a idéia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como antes.

Portanto, rompe com o finalismo religioso. É o triunfo da razão em todos os campos: a ciências e suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia..., por ser a idéia de criar uma sociedade racional. Em outros termos, a modernidade se define por uma separação entre mundo objetivo criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa.

A racionalização é o único princípio da organização da vida pessoal e coletiva, desconsiderando as crenças e as formas de organização que não se baseiam em elementos científicos. Essa concepção é a da Filosofia das Luzes, cuja intenção é permitir que todos os homens vivam uma existência conforme a razão.

Assim, se espera que o homem se liberte das desigualdades sociais, dos temores irracionais e da ignorância. Nem Deus, nem mestre, esse é o lema racionalista. Trata-se de eliminar os despotismos e, também, os obstáculos que atravancam o conhecimento e a comunicação. É a busca da transparência, tanto no nível científico como no social, a

fim de lutar contra o arbitrário, a dependência e o conservadorismo. Tudo isso vai interferir na formação da identidade (CASTELLS, volume 2. 1999).

Nesse contexto, a educação deve ser uma disciplina que liberta o indivíduo da visão estreita e irracional que lhe impõe a família e suas paixões, e abre ao conhecimento racional. A escola passa a ser o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar progresso. As crianças não passam de alunos, e o mestre é um mediador entre elas e os valores universais da verdade, do bem e do belo. Trata-se, também, de eliminar os privilegiados, os herdeiros de um passado superado, para eleger elites em todo corpo social, recrutadas graças a concursos realizados sob bases objetivas.

No campo das ciências, a modernidade foi marcada pelo advento do positivismo, rompendo definitivamente com as afirmações peremptórias e os conhecimentos intuitivos para engajar-se numa epistemologia científica comprovada. A ciência deve recorrer apenas à observação, à constatação, à experiência. O conhecimento só pode ser alcançado pela análise dos fatos reais. Estes devem ser objetos da mais neutra, objetiva e completa descrição possível.

A modernidade, como nenhum outro período, destacou-se amplamente pela ampliação de conhecimento em todas as áreas. Uma proliferação de grandes teorias, poderosas correntes de pensamento, descobertas científicas e técnicas inauditas marcaram-na profundamente.

Ocorreram verdadeiras revoluções em campos extremamente diversos como os das ciências humanas, o das artes, o campo social e educacional, mudando a face das coisas e o relacionamento dos homens com elas. Essa multiplicidade de conhecimento generalizou-se na mesma medida em que os meios de comunicação se desenvolveram sociedades em rede.

A modernidade impôs-se ao conjunto da sociedade por meio da mídia: imprensa, rádio, cinema; dos esportes e do lazer. Dessa maneira, um irresistível movimento de mundialização e de banalização da cultura foi empreendido. De um a outro canto do planeta, os saberes circulam e sobrepõem-se, deixando o grande público amplamente indiferente a essas perturbações na sociedade em rede.

A pós-modernidade apresenta a perda do sentimento de certeza, retorno ao plano cartesiano, reconhecendo o caráter instável de todo conhecimento, estabelecer mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo em que continua a fazer descobertas, integrando saberes; não rejeitando os progressos do período moderno, mas articulando-os.

A emergência do sujeito é uma característica importante na perspectiva de mudança. A influência do sujeito, como ator e autor. A família é, nesse sentido, talvez o maior exemplo: o casamento não é mais um contrato social que pressupõe a existência de um acordo de princípio baseado no reconhecimento recíproco de certo número de direitos entre dois indivíduos, passando a ser uma busca de felicidade para si, de desenvolvimento pessoal.

Com isso o casamento se fragiliza, os cônjuges deixam de encontrar na vida a dois os elementos necessários ao desenvolvimento de sua própria afetividade, separam-se, divorciam-se, procuram novo parceiro. Pourtois e Desmet; (1999).

A questão da influência pós-moderna é bem acentuada nas chamadas “sociedades civilizadas”. Na escala de valores dessas sociedades onde ocorre essa mudança, o casamento já não é tão importante, refletindo nesse aspecto uma mudança de identidade no que se refere a valores culturais.

A individualização está bem instalada na vida dos lares, embora valores de conformidade e de tradição continuem bastante presentes. Os casais contemporâneos, os pais de hoje, estão divididos entre os dois valores fundamentais que são a autodeterminação.

A educação como processo de escolarização deve acompanhar esse novo momento no sentido de preparar para esse novo momento histórico na formação do sujeito pós-moderno.

O interesse do mundo pós-moderno é a perspectiva de uma possível, necessária e crescente interação entre o sujeito e a razão, a subjetividade e a objetividade. Não se trata de privilegiar uma ou outra dessas duas dimensões, mas de fazê-las dialogar. O homem pode ser o objeto de um conhecimento objetivo, mas não pode ser, ao mesmo tempo, considerado sujeito e subjetividade.

Essa concepção é que era defendida nas ciências humanas, Pourtois e Desmet, (1999), quando era preconizado ultrapassar a alternância do objetivismo e subjetivismo para engajar-se numa dialética entre esses dois momentos da pesquisa. Negligenciar um em proveito do outro se revela perigoso, porque é mutilador. Por outro lado, sabe-se como os antagonismos são portadores de riqueza e contêm em si as possibilidades de sua superação.

Na perspectiva de sinergia dessas duas concepções epistemológicas e metodológicas – subjetivismo e objetivismo – que se empreendem as pesquisas científicas da pós-modernidade, não há oposição, mas articulação e integração entre elas. Elabora-se uma nova metodologia incerta e desconfortável, mais muito mais promissora.

No campo social, cultural e pedagógico, emerge também a mesma perspectiva. O reconhecimento do ator impõe-se. Passa-se da existência de si, caracterizado pela integração social e pela participação na obra coletiva, ao eu, isto é, ao ator de uma vida pessoal, a um sujeito individual.

Portanto, é “ao mesmo tempo sujeito da sociedade e sujeito pessoal” Touraine, (1993, p. 251). Um sujeito não pode ser absorvido pelo outro sem risco de opressão, num dos casos (submissão à ordem estabelecida), ou de culto de identidade individual e comunitária, no outro.

A sociedade pós-moderna tem por tarefa opor-se à absorção de uma dimensão pela outra. Hoje, as potências de evolução já não se assentam apenas num crescimento dos conhecimentos científicos e técnicos, mas também nas pessoas, com seus recursos humanos e suscetíveis de serem mobilizados.

Essa visão da realidade pós-moderna leva, naturalmente, a apresentar outra característica, a de recomposição, da integração.

Enquanto a modernidade leva a procura de diferenças, a marcar as distâncias, a pós-modernidade tende a procurar as semelhanças, a tornar as aparências mais complexas a fim de destacar melhor as aproximações. Já não seria questão de opor as escolas, mas de capitalizar os saberes.

Novos paradigmas, mais complexos, contendo os antigos, surgirão e mostrarão os limites de sua validade. Entre os saberes, as correntes de pensamento, os modelos e as diferentes teorias, até mesmo distantes e ignorantes uns dos outros, se estabelecerá uma necessária comunicação, uma verdadeira filiação constituindo a superação procurada.

No contexto da Pós-modernidade, o importante é restaurar o intermédio entre os termos do paradoxo. Para isso a mediação é indispensável. Trata-se de uma aptidão para se reorganizar sempre, que suscita a produção de uma entidade nova, de paradigma original.

A idéia de “recursividade” se faz presente. Implica mais que uma simples relação de retroação, gera um processo de reengendramento, isto é, de nova produção. Constitui um formidável potencial de criatividade que será preciso atualizar. É esta meta que a pós-modernidade quer alcançar.

A visão da pós-modernidade é marcada pela complexidade, pela criação e pela mediação, o que não deixa de ser problemática. A modernidade tinha uma meta: a procura de perfeição, da plenitude. Na pós-modernidade continua a agir, procurar negociar ou prever, mas parece, ao contrário, que o processo está desprovido de finalidade. A incerteza parece ser o quinhão do homem moderno.

A confiança num Deus, (perspectiva pré-moderna) ou a esperança num progresso que vai salvar a humanidade (visão moderna) deixaram de ocupar espaço. O desenvolvimento por certo prossegue, mas sua meta já não pode ser definida. Nasce daí uma falha da qual emerge uma angústia dificilmente dominável. Caso essa falha fosse sanada, o vácuo levaria ao totalitarismo.

Portanto, o homem pós-moderno deve viver essa incerteza, essa angústia, e encontrar em si mesmo seu próprio sentido. Deve aprender a assumir um mundo contingente, indefinidamente aberto, indeterminável, pois excessivamente complexo. Deve gerenciar as incertezas e a imprevisibilidade. Como salientam Prigogine e Stengers (1979), é melhor pensar em explorar o aleatório em vez de combatê-lo. Para isso, os mecanismos de integração devem desenvolver-se e aperfeiçoar-se.

Com relação à identidade é bom lembrar que novos desafios se apresentam e se impõem a sociedade neste início de milênio. Na ordem pós-moderna, se faz necessária a implantação de um sistema de comunicação e educação que atenda esse novo momento..

A modernidade priorizou a razão, e a sociedade industrial transmitiu a educação o objetivo de sedimentar e legitimar a ordem social através do discurso da disciplina e da coletividade. Enquanto a pós-modernidade estabelece a manutenção dessa ordem e acrescenta a razão técnica e a informação, reconhecendo a subjetividade e a individualidade.

A principal mudança na questão da identidade, num primeiro momento ocorre com o advento do racionalismo, onde o homem deixa de viver para a igreja e passa a se ver como homem livre. Isso não representa perda de identidade, o que ocorre é nova ordem a partir da modernidade é que a sociedade muda, mas alguns valores culturais específicos de cada grupo social continuam presentes como “marca registrada” de determinado grupo social.

O que deve ficar claro com relação a identidade é que as chamadas culturas nacionais não anulam as identidades locais ou particulares. O processo de globalização se refere às idéias, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e informações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais conectado.

A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (CASTELLS, volume 1. 1999).

A globalização não é um fenômeno recente: “A modernidade é inerentemente globalizante” (GIDDENS, 1990, p. 63). Como argumentou Held (1992), os estados-nação nunca foram autônomos ou soberanos quanto pretendiam.

É como nos faz lembrar (WALLERSTEINS, 1979, p. 19) o capitalismo:

[...] foi, desde o início, um elemento da economia mundial e não dos estados-nação. O capital nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais” (Wallerstein, 1979, p. 19). Assim, tanto a tendência à autonomia nacional quanto a tendência à globalização estão profundamente enraizadas na modernidade.

Deve-se ter em mente essas duas tendências contraditórias presentes no interior da globalização. Entretanto, geralmente se concorda que, desde os anos 70 tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações.

As possíveis conseqüências desses aspectos da globalização sobre as identidades culturais são:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-modernismo global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades-híbridas – estão tomando seu lugar.

Finalmente, o impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicações – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. A narrativa traduz os eventos numa seqüência temporal “começo-meio-fim”; os sistemas visuais de representações traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm

diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-temporal (HARVEY, 1989, p.61).

O tema identidade é polêmico e controvertido, inspira uma variedade de opiniões e correntes de pensamentos que serão amplamente analisadas, sendo cada aspecto demoradamente analisada dentro da pós-modernidade e considerando os interesses de caráter ideológico, político, econômico, religioso e pedagógico.

1.3 A Influência da Tecnologia e da Globalização na formação da identidade.

A identidade é entendida como algo que dá significados às experiências de um povo, onde ocorre o processo de construção de significados com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que prevalecem sobre outras fontes de significados (CASTELLS. Volume 2. 1999. p. 22).

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas, e da emergência dos movimentos sociais, como por exemplo os movimentos de classe que são contra a globalização, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais.

A tendência social e política característica da década de 90 é a construção da ação social e das políticas em torno de identidades primárias, ou atribuídas, enraizadas na história e geografia, ou recém-construídas, em uma busca ansiosa por significado e espiritualidade.

Os primeiros passos históricos da humanidade nas sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela preeminência da identidade como seu princípio

organizacional. Por identidade, se entende o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.

A afirmação de identidade não significa necessariamente incapacidade de relacionar-se com outras identidades (por exemplo, as mulheres ainda se relacionam com os homens), ou abarcar toda a sociedade sob essa identidade (por exemplo, o fundamentalismo religioso aspira converter todo mundo), (CASTELLS, volume 1. 1999. p. 39).

Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise de identidade nas sociedades contemporâneas. A discussão da extensão na qual as identidades são contestadas no mundo contemporâneo levam a uma análise da importância da diferença e das oposições na construção de posições da identidade.

No atual contexto da pós-modernidade e da “aldeia global”, é importante destacar a tecnologia muitas vezes como instrumento de manipulação para controle das massas, e conseqüentemente interfere na questão da identidade.

Governos, administradores de multinacionais e políticos, utilizam a tecnologia para apresentar, muitas vezes, um modelo de sociedade e de economia fictícia, com o objetivo de defender seus próprios interesses, ignorando culturas e valores de determinados grupos considerados minoritários, como é o caso das comunidades indígenas da Amazônia brasileira, o grupo de latinos nos Estados Unidos, o aborígine da Austrália e outros considerados minoritários e sem representatividade.

No mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por “identidades contraditórias”, sendo “continuamente deslocadas” (Hall, 1997, p.32). Na chamada pós-modernidade tardia é difícil pensar em sujeito portador de referenciais culturais unificados, permanentes e completos.

A convivência com as diferentes expressões culturais, de modo assimétrico, estimula movimentos de afirmação da identidade cultural de determinados grupos, bem como provoca processos de desestabilização e fragmentação de códigos culturais.

Hall (1997), também identifica cinco grandes mudanças ocorridas nas ciências humanas, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, passíveis de explicar o movimento de descentramento da identidade moderna fixa, racional e estável para identidades flexíveis, abertas e contraditórias.

A primeira delas consiste na concepção materialista de mundo social e de sujeito histórico que emerge da obra de Marx (1818-1883). A descoberta do inconsciente de Freud e os estudos de seus seguidores nos quais as identidades são concebidas como construções dinâmicas com base em processos psíquicos e simbólicos, ao longo do tempo, afastando-se das perspectivas racionais e fixas, representaria a segunda mudança.

Por fim, o surgimento do feminismo, entendido como uma crítica teórica questionadora das várias concepções rígidas e genéricas das identidades, pluralizando dessa forma o processo de identificação, como movimento social que, juntamente com inúmeros outros ligados ao ano de 1968, visibilizaram vários atores na sociedade (jovens, mulheres, homossexuais, negros, pacifistas, etc.) ao fragmentarem a arena

política dando início a um processo histórico de reconhecimento de uma “política de identidade”.

A globalização e os violentos processos de uniformização da imagem, do consumo, da produção, não geraram apenas cidadãos high-tech, cyborgs, forjados em padrões globais, uniformes. As identidades abertas, contraditórias e múltiplas da modernidade tardia exigem uma complexificação nas projeções ligadas a uma visão simplista da homogeneização cultural.

Não assistimos, portanto, ao fim das culturas nacionais e das expressões locais. Assistimos, em muitos países, a várias formas de afirmação da diferença a partir de inúmeras manifestações que vão de movimentos, debates, ação de partidos políticos até conflitos e guerras, reforçando, como mencionado, nacionalismos excludentes e fundamentalismos religiosos (pureza racial e ortodoxia religiosa).

Países centrais, se sentido ameaçados pela desintegração da “cultura nacional”; países periféricos, sentindo-se à margem do processo de globalização ou resistindo a ele, fazem ressurgir movimentos particularistas que contradizem o processo de globalização e de homogeneização cultural e, contraditoriamente, dele são frutos.

Nesse cenário, em que o global, o geral e o particular, coexistem, esses confrontos vão dando lugar a um verdadeiro jogo de identidades, resultado de muitos processos de hibridização cultural.

As várias linguagens, os diversos espaços de formação, as diferentes influências culturais vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo com visões ingênuas, essencialistas e românticas: a pureza quer do branco dominador, quer do folclorizado povo dominado, dá lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras (dos meios de comunicação, do

capital especulativo, da produção de bens e serviços) e fortemente segregado entre os que usufruem os direitos básicos da cidadania e os muitos excluídos, considerando as inúmeras possibilidades de exclusão.

Atualmente não é necessário muito esforço para se perceber que as mudanças aceleradas têm como base a ciência e a técnica que vêm ocorrendo pelo mundo. Diversas publicações (científicas ou não), livros, debates, filmes, programas de TV e rádio etc, têm se dedicado a registrar e discutir o avanço tecnológico dos últimos anos e suas conseqüências.

Este avanço, que uma das principais características do mundo de hoje, impulsiona outras características e atinge todos os setores da sociedade, imprimindo grande velocidade às transformações nos instrumentos de comunicação e trabalho.

Como a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade.

Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”, não significando que as experiências significativas sejam apagadas, mas no sentido de evolução da sociedade, e a influência de outras culturas.

As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na vida adulta. Desta forma, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deve-se falar de identificação, e vê-la como um processo sempre em andamento.

Portanto, existem aspectos, significações e valores culturais que não podem ser ignorados pelo avanço da tecnologia, na realidade a tecnologia da informação, ao

mesmo tempo em que gera transformação e avanço, contribui também para que determinados grupos sociais e os movimentos sociais populares preservem sua cultura e divulguem suas idéias. Por outro lado, a identidade não é algo acabado, está em constante processo de construção.

É importante considerar que a globalização e a informacionalização, determinados pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, estão transformando nosso mundo, possibilitando a melhoria da capacidade produtiva do homem, sua criatividade cultural e potencial de comunicação. Em contrapartida, de acordo com interesses econômicos, podem privar as sociedades de direitos políticos e privilégios e favorecer grupos que detém o poder econômico.

O processo de globalização e a nova base tecnológica da sociedade são frutos de transformações produzidas no próprio sistema capitalista e por ele utilizadas (Frigotto, 1992; Villa, 1995). A tecnologia deve ser entendida como resultado e expressão das relações sociais, e as conseqüências desse processo tecnológico só podem ser entendidas no contexto dessas relações.

A globalização envolve, então, uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes simbolizadas pelos jovens que comem hambúrgueres do Mac Donald e que andam pelas ruas de Walkman, formam um grupo de “consumidores globais” que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si.

O desenvolvimento global do capitalismo, propiciado pela tecnologia, não é, obviamente novo, mas o que caracteriza sua fase mais recente é a convergência de

culturas e estilos de vida nas sociedades que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto (ROBINS, apud SILVA, 2000, p.20).

Nessa era de globalização, com suas fantásticas inovações científicas e tecnológicas em informáticas, comunicações e tecnologia aplicada, o enfoque nos efeitos remanescentes do racismo parece antiquado e desatualizado.

Contudo, a raça, na linguagem cifrada da reforma previdenciária, política de imigração, penas criminais, ação afirmativa e privatização suburbana, permanece como um dos principais significantes no debate político.

Entretanto, se a raça e a etnia são questões fulcrais, para a dinâmica da sociedade norte-americana, e também de outras sociedades, suas formas de manifestação parecem ser profundamente alteradas pelas atuais tendências sociais.

Da Matta (1996) chama atenção para dois movimentos básicos sobre os quais se apóia o processo de globalização no plano cultural: a *difusão da cultura* e a *aculturação*. A difusão seria a adoção de uma determinada entidade cultural do “outro” e a aculturação seria o modo específico pelo qual essa adoção será feita pelo grupo.

Segundo este antropólogo (Da Matta), na transposição de um elemento de uma cultura para outra poderá haver reelaboração que gerará outros papéis e sentidos, imprimindo matizes específicas ao elemento importado. Nesse sentido, a homogeneização cultural seria impossível, uma vez que cada grupo social receberia e recriaria as influências recebidas.

É no contexto desses movimentos inerentes ao processo de globalização que cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural.

É dada uma ênfase, segundo Gentili (1996), na globalização frente ao aspecto político e o tecnológico, no caso, o outro aspecto seria o econômico, representado pela

globalização, que traduz uma nova ordem de acumulação de capital, norteadada pela lógica do mercado ampliado, de dimensões globais, baseada na reconversão tecnológica e que exigiria um novo perfil de mão-de-obra qualificada para enfrentar as novas necessidades do capital, como afirma o próprio Gentili

De qualquer modo, uma evidência não se pode deixar de lado: a euforia pela qualidade (expressa também como a euforia na excelência) deriva tanto de uma série de transformações profundas no contexto produtivo como da conseqüente necessidade empresarial de adaptar-se competitivamente às novas condições criadas por tais transformações. Basicamente, estas últimas são: a nova configuração do mercado mundial (característica central e de maior implicação), o progressivo desenvolvimento inovador em matéria de tecnologia [...] e o desenvolvimento de novas formas de direção e gerenciamento. A euforia empresarial pela qualidade deriva-se destas transformações, ao tempo mesmo em que sua difusão vem garantilas. O principal elemento regulador deste processo é a já mencionada necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação (GENTILI, 1996, p. 132).

O processo de globalização é freqüentemente acompanhado por um aparente esforços de democratização, de fortalecimento do Estado contra a sociedade civil, do aumento de construção de prisões, de ampliação e fortalecimento das forças policiais e da inculcação de um novo respeito pelo capital ocidental, o que, de certa maneira, chega a comprometer o esforço pela democratização anteriormente mencionado. Isso ocorre para garantir o estabelecimento desse modelo de sociedade, que está sendo implantado pela globalização.

A riqueza está sendo transferida das classes média e trabalhadora para os escalões superiores do mundo corporativo e financeiro. O pós-modernismo é um instrumento indispensável para se compreender as conexões entre formações culturais, sistemas de inteligibilidade, formações de afeto e relações econômicas e políticas.

A globalização produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De modo alternativo, pode levar a uma resistência com potencial de reafirmar algumas identidades nacionais e locais, ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Além disso, a globalização tem trazido consigo realidades altamente complexas e desafiadoras que são ainda pouco compreendidas, mas que têm enormes implicações, criando grandes dificuldades econômicas ao alargar o fosso entre os chamados Primeiro e Terceiro mundo.

O que se observa, é que até os países de economia estável como os Estados Unidos não ficaram imunes às transformações mundiais que afetam a economia desde a década de 70, surgindo uma nova estratégia das empresas se organizarem em seus processos de produção e requalificação de mão-de-obra.

As mudanças na economia global têm produzido uma dispersão das demandas ao redor do mundo. Isso ocorre não apenas em termos de bens e serviços, mas também de mercados de trabalho. A migração dos trabalhadores não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração.

No Brasil, o exemplo disso está no fato de que, um grande número de pessoas se desloca para grandes metrópoles, como é o caso de nordestinos que se dirigem a São Paulo, em busca de uma melhor qualidade de vida, que na maioria das vezes não se concretiza.

No caso do Amazonas há uma grande migração do interior para a capital, no final da década de 60 com o advento da Zona Franca e o processo de industrialização acentuado acelerou esse êxodo rural em nosso estado, o que o atual governo (de

Eduardo Braga) tenta reverter, ou seja, estimula a volta do homem do campo, que vive na cidade volte para o campo.

Motivados pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo globo, de modo que a “migração internacional é parte de uma revolução transnacional que está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo” (CASTLES e MILLER, apud SILVA, 2000, p. 21).

A migração tem impacto tanto sobre o país, estado ou município de origem quanto ao local que se destina. Por exemplo, como resultado do processo de imigração, muitas cidades européias apresentam exemplo de comunidades e culturas diversificadas.

Existem, na Grã-Bretanha, muitos desses exemplos, incluindo comunidades asiáticas em Bradford e Leicester, e partes de Londres, tais como Brixton, St. Paul’s, em Bristol. A migração produz identidades contestadas, ou seja, grupos minoritários que se identificam em torno da cultura de origem, é o caso dos negros e grupos latinos nos Estados Unidos, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades, porque esses grupos são discriminados e perseguidos, além do seu baixo poder aquisitivo.

A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Nesse processo, o fator de “expulsão” dos países ou regiões pobres, é mais forte do que o fator de “atração” das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas. O movimento global do capital é geralmente muito mais livre que a mobilidade do trabalho.

A mundialização da cultura e a divulgação de propostas de movimentos sociais e de culturas são uma característica do final do século XX e início do século XXI.

Pode-se afirmar que a maior contribuição da tecnologia da informação é a preservação da cultura e sua propagação, a erradicação de culturas e de grupos étnicos

não é causada pela tecnologia, mas pelo poder econômico, que usa a tecnologia como instrumento para atender seus propósitos. Tecnologia é uma forma de conhecimento. “Coisas” tecnológicas não fazem sentido sem o “saber como” (know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las (EVANS e NATION, 1993, p.199).

Existem exemplos no cenário mundial que reforçam a afirmação de que a tecnologia ajuda na preservação de cultura e divulgação de idéias: como é o caso dos monges tibetanos que estão gravando em CD-ROO o que consideram de mais importante na sua cultura para as futuras gerações.

Outro exemplo é os zapatistas no México, considerado como o primeiro movimento de guerrilha que usou a tecnologia de informação, divulgou na Internet suas idéias, o que contribuiu para a participação de mulheres no Ejército Zapatista de Liberación Nacional, culminando com o controle de cidades importantes do México.

No Brasil, em particular na Amazônia, também são apresentados exemplos que comprovam a importância da tecnologia de informação como estratégia de preservar determinados valores.

Em Roraima, grupos Ianomâmi participaram de cursos de informática em Boa Vista no começo do ano passado (2003), com o objetivo de reconhecer no computador, um instrumento que pode contribuir para o benefício dessas e de outras comunidades indígenas propiciando que outros grupos étnicos tenham acesso à informática.

No campo da educação também é muito importantes o uso da tecnologia e os currículos escolares devem ser adequados na formação de professores indígenas em toda a Amazônia.

Já é bem conhecido os cursos de treinamento e capacitação em serviço de professores indígenas, o que reflete, de certa maneira, a preocupação pela preservação e

respeito pela cultura indígena, o que não é evidentemente uma regra geral, visto que o nosso processo de colonização nega essa afirmação e o poder econômico muitas vezes atropela os interesses do homem amazônico.

Os produtos criados com base nas técnicas da microeletrônica e da informação são responsáveis pela automação de serviços financeiros e administrativos, utilização crescente de aparelhos sofisticados nos meios de comunicação de massa, na área de saúde, serviços, lazer, etc.

Eles vêm gerando, desde o final do século XX, uma nova conformação do desenvolvimento humano, bem como novas relações econômicas, culturais, de trabalho e de comunicação, que permitem caracterizar esse momento como uma transição entre uma sociedade industrial, na qual os instrumentos criados pela ciência e a técnica eram prolongamentos do homem na produção, e uma sociedade tecnológica, na qual as novas máquinas possuem a capacidade de lidar com o conhecimento e a informação Silva (1992) e podem ser considerados prolongamentos do pensamento humano.

Nesta transição há espaço para vários tipos de desdobramentos e encaminhamentos e, sem o domínio da técnica pela maioria das pessoas, o desfecho certamente não será a democracia Levi (1993).

A preocupação com o rumo das mudanças tecnológicas impõe a área de educação um posicionamento entre tentar entender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre ele e auxiliando o homem a ser sujeito da tecnologia; ou, ao contrário, como acusam muitos que já se posicionaram em relação ao assunto, “dar as costas” para a realidade.

Muitos teóricos das ciências humanas já buscaram compreender, definir e produzir conhecimentos a respeito dos rumos da sociedade predominantemente tecnológica.

As novas tecnologias de informação foram desenvolvidas em, pelas e para as economias capitalista avançadas – a dos Estados Unidos, em particular. É de esperar-se, por conseguinte, que elas estejam sendo agora usadas obstinadamente para servir a objetivos de mercado. O controle da força de trabalho, o aumento da produtividade, a conquista de mercados mundiais e a acumulação ininterrupta de capital são as influências dinâmicas sob as quais ocorre o desenvolvimento das novas tecnologias de informação (SCHILLER apud KUMAR, 1997, p. 35).

A partir dos anos 60 iniciou-se uma vasta produção teórica a respeito da “revolução tecnológica”. Na tentativa de entender e interpretar o recente problema, os autores discutiam o caráter positivo ou nocivo das tecnologias e suas conseqüências. Fica claro um dos objetivos da tecnologia na citação de Schiller (1985), ou seja, é um instrumento utilizado pelas economias mais avançadas, privilegiando informações que favorecem essas economias.

A seguir é apresentado um quadro que sintetiza opiniões de alguns teóricos que tratam a questão da tecnologias nas últimas quatro décadas:

Autor/ano	Opinião
MARCUSE (1967)	Defende um avanço orientado, pois acredita que é necessário superar o momento em que a tecnologia parece dominar o homem para que o crescimento econômico e social dê um salto qualitativo deixando de possuir um caráter desumano.
FERKISS (1972)	Aponta a incapacidade de a tecnologia, sozinha, acabar com as desigualdades sociais do sistema capitalista. Conclui ser necessária a criação de um homem tecnológico em contraposição ao homem burguês da sociedade industrial. Este homem teria o controle de seu próprio desenvolvimento com uma concepção plena do papel da tecnologia no processo da evolução humana, “acostumado à ciência e à tecnologia, dominando ambas ao invés de ser por elas dominado” (p.167).

MORAIS (1978)	Preocupa-se com a desigualdade de distribuição dos benefícios da tecnologia e, mais ainda, com a idéia de que todos os problemas podem ser resolvidos por ela. Julga ser necessária uma reflexão crítica para despojar a tecnologia da cultura industrial, gerando uma transformação verdadeira e qualitativa, em que a criatividade humana a sobressaia.
FROMM (1984)	Preconiza uma parada no desenvolvimento por não considerar que a tecnologia só resolverá os problemas do mundo, deve ser posta a serviço da humanidade, e não usada apenas para aumentar o poder de alguns grupos e nações.
FRIGOTTO (1992)	Considera que o processo de tecnologização é inerente à busca do ser humano por formas de construção do seu mundo.
SILVA (1992)	Afirma que as tecnologias representam transformações qualitativas na relação homem-máquina. Elas trabalham com informação e conhecimento e possuem memória, interferindo “no campo da força humana mental podendo multiplicá-la e até mesmo substituí-la” (p.5) em funções antes exclusiva do homem.
LEVY (1993)	Acredita ser a técnica, hoje, uma categoria de extremo interesse de estudo, pois é uma das responsáveis por transformações no mundo humano. Para ele a memória ora, a escrita, a imprensa e, agora, a informática são, ao mesmo tempo, produções e produtoras do conhecimento humano. Caracteriza a atualidade como uma “época limítrofe”, ou seja, uma transição entre a civilização baseada na escrita e na lógica por ela fundada e desenvolvidas e a civilização informática.
PARENTE (1996)	Descrê as tecnologias como produtoras e produtos da subjetividade humana.
BORHEIM (1995)	Refere-se à “pedagogia da máquina”, uma vez que, com a revolução industrial e a tecnologia mais moderna, começa um processo de robotização, pois o homem passa a ser padronizado pela máquina, cujo comportamento e dinâmica própria ele é forçado a assimilar.
SCHAFF (1995)	Aponta, além da microeletrônica, a revolução da microbiologia e a revolução energética como bases da produção tecnológica.

O uso da tecnologia, portanto, não é só uma questão determinada pela política neoliberal do governo brasileiro apesar de ser utilizada por ela, mas uma necessidade, ela contribui para que alguns grupos sociais e valores culturais não desapareçam, apesar de também ser um poderoso instrumento para extermínio de cultura, dependendo da sua

manipulação, e é aí que está o problema, o seu mau uso contribui mais para reforçar as desigualdades sociais.

Deve-se considerar que à medida que as novas tecnologias convergem e se desenvolvem, elas terão um impacto cada vez mais crescente na vida das pessoas. Os mercados exigem uma mudança em termos de foco: do coletivo para o individual. Ela redefine o significado de termos tais como: direito, cidadania e democracia.

Numa democracia do consumidor, os direitos civis e de bem-estar, bem como a responsabilidade civil, cedem passagem aos direitos de mercado. O declínio do Estado de Bem-estar social acompanha a emergência de formas mercantis. É a substituição das responsabilidades do Estado pelas relações mercadológicas de compra e venda.

Não se pode esquecer que a globalização reduz ou elimina fronteira, mas ao mesmo tempo, as peculiaridades, a cultura de cada povo não perde a sua identidade, a transformação ocorre e é necessária até por uma questão de sobrevivência, mas os princípios, tradições e a religiosidade não se perdem por conta da tecnologia.

Os sistemas simbólicos fornecem novas modalidades de se dar sentido às experiências das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos estigmatizados. As identidades são contestadas, como ocorreu, por exemplo, na antiga Iugoslava.

A discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes, como é o caso agora, nesse momento histórico.

As mudanças mencionadas anteriormente e enfatizadas no exemplo da antiga Iugoslávia sugerem que pode haver uma crise de identidade. Quase todo mundo fala agora sobre “identidade”. Identidade só se torna um problema quando está em crise,

quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

Alguns teóricos recentes argumentam que as “crises de identidade” são características da modernidade tardia e que sua centralidade atual só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea Giddens (1990).

Apesar de a produção das tecnologias serem controladas pelos interesses do lucro do sistema capitalista, as suas utilizações acontecem, também, de acordo com o usuário, suas necessidades e seus desejos. Dependendo claro do seu poder econômico e nível de conscientização.

É evidente que o poder econômico interfere na Amazônia, não foi a tecnologia, mas os interesses econômicos que erradicaram grupos indígenas e suas respectivas culturas desapareceram, principalmente nos processos de colonização, no período áureo da borracha e na Segunda Guerra Mundial (na chamada guerra da borracha), para preservar os interesses dos Estados Unidos que desenvolveram projetos para o crescimento da região porque lhe era conveniente, mas não respeitando as peculiaridades regionais, o que de certa maneira vai culminar com a criação da Zona Franca de Manaus.

A criação da Zona Franca de Manaus deixou a Amazônia Ocidental refém de um modelo econômico que não tem relação com a vocação econômica da região, portanto, não foi em função da tecnologia, mas do poder econômico interno e externo, porém, é evidente que nesse caso o poder econômico utiliza a tecnologia como instrumento para consolidar o modelo econômico.

Hoje as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas e contém aspectos de sua cultura, sendo no acaso da mídia, promotores de socialização, junto com a família e a escola. É um tipo de alfabetização não podendo ser dissociada da educação geral, ajudando a transmitir valores e preservar identidades num mundo multicultural, sendo esse aspecto, parte integrante da formação do cidadão. Considerando-se, claro, alguns aspectos importantes como afirma Jameson:

É óbvio que a tecnologia de nosso próprio momento histórico não mais possui a capacidade de representação: nossa tecnologia não está representada pela turbina, ou pelos silos ou chaminés de fábrica de Scheeler, nem pela elaboração barroca das tubulações e das esteiras transportadoras, ou mesmo pelo perfil aerodinâmico dos trens, todos veículos de uma velocidade em repouso, mas antes pelo computador, cuja forma exterior não tem nenhum apelo visual ou emblemático, ou então pelo invólucros das várias mídias, como o desse eletrodoméstico chamado televisão que não articula nada, mas implode, levando consigo sua própria superfície achatada (JAMENSON, 2002, p.63).

A intervenção da escola, nesse caso, se faz necessária para que a interpretação das mensagens veiculadas nos meios de comunicação eletrônicos e a familiarização com a estética, a linguagem e o funcionamento das tecnologias em geral, que acarretam uma carga ideológica, não fiquem comprometidas, o que não deve invalidar nem anular o uso das tecnologias de informação.

A maneira de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno uns sujeitos reflexivos, que dominam a técnica, que têm cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com “sabedoria”.

Nos dias de hoje, para atuar politicamente no mundo, ou seja, participar das decisões coletivas, avaliar acontecimentos e intervir na realidade para modificá-la ou reafirmá-la, de acordo com os interesses da maioria, é cada vez mais necessário entender as novas configurações tecnológicas que dão forma ao mundo.

Pois como afirma (DEMO, 1991, p. 165), no âmbito educacional, o debate sobre tecnologia deveria conduzir ao questionamento dessa modernidade, para aí avaliar o que há de relevante, de oportuno, de inevitável, e também de “inaceitável”.

A visão crítica que a educação pode ajudar a desenvolver, é necessária para o discernimento do que se considera importante e válido em relação à presença da tecnologia na sociedade, para enriquecer o entendimento de que essa não é a única possibilidade de desenvolvimento para o mundo, e para a criação coletiva de possibilidades e alternativas deste desenvolvimento.

1.4 Fordismo e Pós-Fordismo:

Não se pode deixar de mencionar e ignorar o Fordismo, nesse contexto de globalização, desenvolvimento tecnológico e pós-modernidade, principalmente para entender o que está em jogo no campo da educação e da formação da identidade, permeado por modelos teóricos oriundos de outros campos de conhecimento como a Sociologia, a Economia, a Antropologia, a Psicologia e outros que têm a ver principalmente com a explicação dos problemas educacionais desse momento.

A data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearborn, Michigan. Mas o modo de implantação geral do fordismo foi muito mais complicado do que isso.

O que havia de especial em Ford, e em última análise, distingue o fordismo do taylorismo era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa

significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX, até que as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista foram demonstrando seu esgotamento. O avanço tecnológico aparece como elemento-chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista.

O fordismo, que propunha produção de massa para mercados de massa, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (CAMPION e RENNER, 1992: p. 12).

Fordismo é um sistema de produção industrial caracterizado por: um elenco limitado de produtos estandardizados; métodos de produção de amassa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática. A relação positiva de custo/eficiência deriva das economias de escala obtidas através de longos ciclos de produção, da quase uniformidade de serviços e de reduções nos custos do trabalho (RAGGAT, 1993: p. 23).

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construída simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade.

Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficiente para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores.

Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” (em larga escala imigrantes) para ter certeza de que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente, isto é, não alcóico e racional para corresponder às necessidades e expectativas da corporação (HARVEY, 2002, p. 122).

A experiência não durou muito tempo, mas a sua própria existência foi um sinal presciente dos profundos problemas sociais, psicológicos e políticos que o fordismo iria trazer.

O fordismo havia inaugurado uma nova época na civilização capitalista. Assinalara a passagem para uma “economia planejada”. Mas não só a produção era planejada, como também a pessoa. O fordismo não parava na porta da fábrica; invadia o lar e as esferas mais privadas e íntimas da vida do trabalhador. O objetivo era a criação de “um novo tipo de trabalhador e de homem”. O fordismo significava linha de montagem, mas também Lei Seca e “puritanismo”, a tentativa de regular a vida sexual e familiar do trabalhador, e não apenas sua vida sua vida de trabalho. “Os novos métodos de trabalho”, dizia Gramsci, “são inseparáveis de um modo específico de viver, pensar e sentir” (GRAMSCI, apud HARVEY, 2002 p.63).

Era tal a crença de Ford no poder corporativo de regulamentação da economia como um todo que a sua empresa aumentou os salários no começo da Grande Depressão na expectativa de que isso aumentasse a demanda efetiva, recuperasse o mercado e restaurasse a confiança da comunidade de negócios.

O fordismo pós-guerra sofre também a influência da ampliação dos fluxos do comércio mundial. O novo internacionalismo trouxe no seu rastro muitas outras atividades; bancos, seguros, hotéis, aeroportos e, por fim, turismo. Ele trouxe consigo

uma nova cultura internacional e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informação.

Porém, as leis coercitivas da competição se mostraram demasiado fortes mesmo para o poderoso Ford, forçando-o a demitir trabalhadores e cortar salários. Foi construído o New Deal de Roosevelt para salvar o capitalismo, fazendo, através da intervenção do Estado, o que Ford tentara fazer sozinho.

Ford tinha se esforçado por antecipar-se aos acontecimentos, nos anos 30, fazendo seus trabalhadores proverem a maior parte de suas próprias necessidades de subsistência. Eles deveriam, alegava ele, cultivar nas horas vagas nos próprios jardins (uma prática seguida com grandes resultados durante a Segunda Guerra Mundial na Inglaterra).

Ao insistir em que a “auto-ajuda é a única maneira de combater a depressão econômica”, Ford reforçou o tipo de utopia controlada de volta à terra que caracterizou os planos de Frank Lloyd Wright para Broadacre City. Mas mesmo nesse caso, pode ser detectados interessantes sinais de futuras configurações, visto que foi a suburbanização e desconcentração da população e da indústria (e não a auto-ajuda), implícitas na concepção modernista de Wright, que se tornaria o principal elemento de estímulo da demanda efetiva pelos produtos de Ford no longo período de expansão do pós-guerra a partir de 1945.

Um fato importante ocorre para fortalecer ainda ao poder econômico e financeiro dos Estados Unidos: O acordo de Bretton Woods, de 1945, que transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia

como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações.

Sob essa proteção, o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem estar e de investimento público, limitados internamente apenas pela situação das relações de classe e, externamente, somente pela sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar.

Assim a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder.

Com a crise do fordismo surgem novos modelos de produção industrial visando incrementar sua eficiência com base no uso intensivo das possibilidades novas oferecidas pela tecnologia e em novas estratégias de organização do trabalho daí decorrentes: neofordismo e pós-fordismo.

O neofordismo, identificado como “modelo japonês”, aposta em estratégias de alta inovação dos produtos (novos produtos visando segmentos específicos do mercado) e de alta variabilidade do processo de produção (tecnologia e flexibilização e novas modalidades de organização do trabalho), mas conserva do modelo fordista a estratégia de baixa responsabilização do trabalho (formas de organização fragmentadas e controladas). Um sistema de “maior exploração do trabalho no qual os empregados sofrem nível mais alto de stress e responsabilidade”.

O pós-fordismo aparece como uma estratégia do capitalismo do futuro, “mais justo e democrático”, e propõe também inovações nos dois primeiros fatores: alta inovação do produto e a alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho.

O pós-fordismo explorou muito o surgimento, ou renascimento, do localismo e do particularismo, o cultivo da identidade através do apego a um lugar ou a culturas e tradições locais. E não apenas aproveita isso, mas celebra os recrudescimentos étnicos, a ascensão dos “nacionalismos periféricos”, as lutas para conservar costumes e histórias locais.

Porém, é importante lembrar que o cultivo das diferenças locais e a celebração da etnicidade, sobrevive numa sociedade capitalista de acordo com sua capacidade de consumo de bens produzidos pela indústria.

É típico das maneiras fordistas de organização do processo de trabalho industrial de serem “desqualificantes”, ou seja, de provocarem uma espécie de desqualificação do trabalhador por excesso de especialização, relacionada com a segmentação do processo em tarefas rotineiras.

Uma das melhores representações deste processo de desqualificação deve-se a Chaplin, que mostrou magistralmente como ele ocorre na linha de montagem (Tempos modernos).

Portanto, para tratar e compreender como se dá a formação da identidade e os fatores que a influenciam, é necessário que se compreenda o atual contexto social, político e econômico.

As mudanças sociais são tão drásticas quanto o processo de transformação como é o caso da condição feminina, conforme identificado por Hall (1997) como uma das

grandes mudanças ocorridas no final da década de 60, por esse motivo atualmente a sociedade tem atacado o patriarcalismo, sendo, por isso, já enfraquecido em algumas sociedades.

Desse modo, o relacionamento entre os sexos se modificaram; é um outro aspecto que interfere na formação da identidade e, de certa forma, modifica a estrutura da família, temos atualmente uma redefinição cultural, com questionamento de valores tradicionais e a quebra dos chamados “tabus”.

Outro aspecto é a chamada consciência ambiental que ora norteia as instituições sociais. Existe um verdadeiro clamor por parte de algumas dessas instituições que buscam o combate a manipulação de empresas e governos que depredam o meio ambiente em nome da democracia e do poder econômico, tentando legitimar uma situação que é muito mais prejudicial do que benéfica para o homem.

E é justamente através da globalização e da tecnologia que ocorre essa tentativa de legitimação, passando por cima de valores, tradições e destruindo grupos sociais e suas respectivas culturas. A Amazônia, é claro, está no centro dessa disputa, como foi no passado, mais uma vez a identidade do homem da Amazônia está ameaçada só que agora, a tecnologia pode definir o fim ou a preservação dos valores culturais de uma infinidade de povos que vivem na Amazônia, dependendo do seu uso.

Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade coletiva ou individual atribuída ou construída torna-se a fonte básica de significado social. Essa tendência não é nova, uma vez que a identidade e, em especial a identidade religiosa e étnica tem sido a base do significado desde os primórdios da sociedade humana.

Nesse contexto, a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, devido principalmente a política neoliberal, que extingue o Estado de bem estar social, com isso enfraquecendo movimentos sociais importantes e expressões culturais efêmeras.

Cada vez mais as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que eles são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbio instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em fluxo contínuo de decisões estratégicas.

Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particularistas historicamente em uma oposição bipolar entre a rede e o ser.

O debate entre as relações cultura, identidade, globalização e uso da tecnologia, requer uma análise que complexifique as questões, percebendo-se as contradições do cenário, onde convivem diferentes perspectivas e possibilidades.

Em fim, ante a dimensão e a abrangência da transformação histórica, a cultura e o pensamento de nossos tempos freqüentemente adotam um novo milenarismo. Profetas da tecnologia pregam a nova era, extrapolando para a organização e as tendências sociais a mal compreendida lógica dos computadores e do DNA.

A teoria e a cultura pós-moderna celebram o fim da história e, de certa forma, o fim da razão, renunciando a nossa capacidade de entender e encontrar sentido até no que não tem sentido. A suposição implícita é a aceitação da total individualização do comportamento e da impotência da sociedade ante seu destino.

1.5 O Mito na formação da Identidade.

O termo grego *mytos* significa dizer, falar, contar. Do apogeu do racionalismo grego até o início deste século, mito tinha o sentido de fábula ou conto, uma fantasia das camadas mais ingênuas ou menos esclarecidas da sociedade.

O mito é uma resposta à tentativa arcaica e perene de responder às questões sobre a origem do mundo, dos elementos, dos fenômenos. Desde o início dos tempos teve essa função: expressar a indagação do ser humano sobre o universo e sobre o próprio ser. A perplexidade sempre esteve presente, faz parte da História desde a aurora da pré-história.

Na linguagem comum, mítico queria dizer falso. Mito significava mentira. Com a penetração do positivismo no pensamento do final do século XIX, essa conotação parecia definitiva.

As pesquisas em Etnologia e Religião Comparada, no início do século XX, devolveram à palavra mito o sentido que ela sempre teve nas sociedades primitivas, estendendo-o agora também ao uso do vocábulo nas civilizações antigas.

Na visão antropológica, mito significa verdade, contrapondo-se ao original grego, mais do que isso: a verdade mais profunda e perene. Significa história verdadeira, tão mais verdadeira quanto é revelação primordial, modelo das atividades e instituições humanas. É exemplar e sagrada: só pode ser recitada, cantada ou dançada em ocasião solene, o que lhe dá o caráter de santidade. O acesso a seu relato é reservado aos que já se submeteram a uma iniciação.

Só se compreende o mito pelo próprio mito. Quando as investidas não o destroem, no mínimo seu crivo de análise passa despercebido por ele. Pois, muito mais

que a razão e a ciência, o mito está encarregado de conter, por uma espécie de “razão engajada”, aquilo que deve ser encarado como o plenamente humano.

O mito é a maneira de vida que a ciência, embora almeje, jamais será. E se a ciência pretende transformar-se num modo de vida, como pode bem nos parecer na civilização altamente tecnicista de hoje, só o será miticamente. A ciência só destrói um mito criado por outro: o de si mesma. E, como por um paradoxo inesperado, vemo-nos hoje diante de uma tarefa cada vez mais inadiável: a de desmascarar o mito da ciência.

O basicamente humano se funda, seja agora como outrora, todo ele no mito. Isto nos leva a modificar totalmente as perspectivas tradicionais sobre as civilizações primitivas. Porque se é verdade ser o mito a fonte de todo o autenticamente humano, nada melhor, para compreendê-lo, e também a nós mesmos, do que no comportamento primitivo, onde se encontra, por assim dizer, em estado puro.

O homem primitivo não pode ser encarado como o negativo de nossa civilização, mas sim como sua matriz primordial. Não nos deve espantar a afirmação de quanto o homem de hoje muito deve a ele.

Para a razão, o mito, na acepção que aqui é adotada, não é ficção, engano e falsidade; é isto sim, um modo de falar, ver e sentir dimensões da realidade, inatingíveis racionalmente, dando-lhes significado e consistência. Nesse sentido, o pensamento mítico põe limites à reflexão filosófica, que é de ordem estritamente racional, está aí toda a tradição milenar para constatá-lo.

Por assim ser, a racionalidade filosófica sempre relutou em aceitar os componentes míticos da vida como critérios que legitimassem uma visão de mundo, uma visão do outro, uma visão da vida. (NOVASKI, apud MORAIS, 1988, p. 25-26).

O mito, portanto, é a tentativa de dizer o indizível. O ser humano, desde sua origem, vive um encontro com algo que experimenta, como maior do que ele mesmo. De muitos modos ele tenta comunicá-lo falando do inefável, do sagrado, do mistério, dos deuses. Vivido e transmitido por um grupo humano ou experimentado por um indivíduo, o encontro com o sagrado é descrito como um misto de espanto, fascinação, temor e respeito.

Na origem do mito, então, se apresenta um esforço primordial de comunicar e compartilhar a experiência do mistério ou do trabalho sagrado, como é apresentado por Joseph Campbell, Mircea Eliade, Ernst Cassirer e outros teóricos que analisam o mito e o colocam também na pré-história, porque se assim não fosse não poderia explicar as origens e o tempo primordial.

O mito se revela como sendo a base de uma cosmogonia do pensamento humano: no mesmo esforço foram gerados os gêmeos mito e linguagem. Esse par como os outros pares de irmãos na mitologia, gerou outro par de gêmeos: a atitude religiosa que é pensamento racional. A emoção de temor, de deslumbramento diante dos fenômenos, elevou o ser humano a balbuciar seus primeiros sons, que se tornaram vocábulos que, repetidos vieram a ser nomes de deuses.

O caráter sagrado do mito é que dá sentido às narrativas do tempo primordial e que estabelece a diferença entre o santo e o profano; a verdade e a mentira, o bem e o mal. A fábula é distinta agora da narrativa mítica, sendo esta, verdadeira, enquanto aquela, falaciosa.

[...] a religiosidade dessa experiência deve-se ao fato de serem reatualizados acontecimentos fabulosos exaltantes. Significativos de se assistir de novo às obras criadoras dos seres sobrenaturais; deixa-se de existir nos mundos de todos os dias e

penetra-se num mundo transfigurado, autoral, impregnado da presença dos seres sobrenaturais. Não se trata de uma comemoração dos acontecimentos míticos, mas da sua repetição. As personagens do mito tornam-se presentes e passa-se a ser contemporâneo. (ELIADE, 1993, p. 23).

A sacralidade do mito é garantida pela repetição dos rituais e cerimônias sagradas que relembram os feitos dos Entes sobrenaturais, com o objetivo de reviver o tempo primitivo, ao mesmo tempo em que fortalece o mito e a explicação da origem.

Nas sociedades em que o mito ainda está vivo, (se considerando sua rejeição na sociedade pós-moderna), os indígenas distinguem cuidadosamente os mitos: “histórias verdadeiras”, das fábulas ou contos, que chamam de “histórias falsas”.

Os Pawnee fazem uma distinção entre as “histórias verdadeiras” e as “histórias falsas”, e incluem entre as “histórias verdadeiras”, em primeiro lugar, todas aquelas que tratam das origens do mundo; seus protagonistas são entes divinos, sobrenaturais, celestiais ou astrais.

Seguem-se os contos que relatam as maravilhosas aventuras do herói nacional, um jovem de origem humilde que se tornou o redentor de seu povo, livrando-os de monstros, salvando-os da fome e de outras calamidades e realizando outras façanhas nobres e salutares.

As “histórias falsas” são as que contam as aventuras e proezas nada edificantes do Coiote, o lobo das pradarias. Em suma, nas histórias “verdadeiras”, defrontamo-nos com o sagrado e o sobrenatural; as “falsas”, ao contrário, têm um conteúdo profano, pois o coiote é extremamente popular nesta como em outras mitologias norte-americanas, onde aparece como trapaceiro, velhaco, embusteiro e tratante consumado.

Os Pawnee exemplificam bem o sentido que os grupos primitivos dão ao mito, sempre sendo retratado com um caráter sagrado, sendo a própria razão de viver desses povos.

O mito, portanto, como definição ampla relata acontecimentos ocorridos no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. É uma narrativa das façanhas dos entes sobrenaturais que alimenta e dá sentido à cultura e à vida de determinados grupos sociais, passando a fazer parte de uma realidade total, ou seja, dentro do cosmo: é um fragmento, uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.

O mito sempre se revela aos mais jovens através de uma narrativa e de repetição de cerimônias, tentando ou explicando algo produzido que justifique a existência da sociedade, sua história, sua própria memória cultural, que é o sentido da vida.

Quando somos apresentados ao mito, a idéia que se tem é que se trata de algo velho, mas no final, percebemos que ele se renova, na figura do homem das cavernas quando se depara com o raio e o trovão, é o mito que dá sentido a esse novo conhecimento adquirido; o jovem quando caça na floresta, os sons que são ouvidos só podem ser explicados através de sua consciência mítica.

Os aborígenes nativos de determinada região insólita tem plena consciência de sua insignificância quando caminha na floresta ou na imensidão das planícies, mais uma vez é o mito que dá sentido a sua existência, como um fragmento fazendo parte harmônica do cosmo.

Portanto, todo mito de origem conta e justifica uma situação nova, quando, por exemplo, o homem se deparou pela primeira vez com o fogo, se recorreu a narrativas míticas para explicar esse acontecimento. O mito traduz-se numa justificação da existência, fundando o temporal no intemporal, constituindo um princípio da

integralidade, “[...] que satisfaz por esse recurso a uma prioridade ontológica, uma verdade que lhe antecede em valor” (GUSDORF, 1980. p. 34).

Através do processo de contar, ler, ouvir as narrativas, possibilita as gerações mais jovens à compreensão do tempo primordial e trazem para si como realidades, fazendo viver, na imaginação, os acontecimentos que lhe foram narrados, isso contribui para a formação da identidade do homem como e onde ele vive, claro que isso só é possível com a aceitação e identificação desse homem com todos esses valores transmitidos e com o lugar onde vive.

Dentro desse contexto as narrativas das lendas têm um papel muito importante. Porque a lenda sistematiza e ordena realidades, no ato de sua transmissão oral, envolve tanto o narrador como os ouvintes vivem num tempo e num espaço a reintegração dos acontecimentos da história.

A lenda sempre relata um tempo fabuloso do início de uma determinada realidade, quando homem e natureza se confundem, numa relação de dependência no ato interpretativo da ocorrência de fenômenos naturais às ações dos deuses. Se for comparado o conceito de lenda com o de mito, os dois se confundem, portanto, tem uma relação porque a lenda retrata o mito, numa narrativa interativa de quem conta, com quem ouve, e os fatos relatados são tomados como verdade, dependendo do que está sendo narrado.

De origem indígena ou cabocla, as lendas amazônicas estão na voz dos habitantes da região vivas e presentes, porque se trata da voz da terra, a voz fraternal das comunidades que, reunidas em círculos familiares, buscam preservar as histórias. O manancial da cultura oral encontra-se ameaçado pelas mudanças constantes da forma de

organização da sociedade atual que interfere nos aspectos culturais, dificultando que tais populações se reúnam e exercitem sua memória em torno dessa tradição Lima (2002).

As histórias da região amazônica quanto mais exploradas, surpreendem com aspectos característicos, oferecendo uma visão de mundo mais ampla, embora numa cultura heterogênea e complexa como a da Amazônia. Narrativas lendárias como a do boto, fornecem uma compreensão privilegiada dos significados e mitificações sobre os quais os mundos são construídos.

As lendas como as do boto, da cobra grande, da vitória régia, do guaraná, Ajuricaba, a origem da mandioca, a origem do rio Amazonas e tantas outras, são mitos de origem e fazem parte do conjunto de conhecimento do homem amazônico. A maior prova disso é que são retratados nas festas mais populares realizadas no estado, como é o caso do festival de Parintins e o carnaval. A nível nacional é impossível tentar retratar a Amazônia sem mencionar nem retratar seus contos e lendas.

Portanto, a Amazônia apresenta uma riqueza cultural, que acaba por tornar-se o alicerce da formação cultural de cada povo dessa imensa área geográfica, que representa a vida e a história de cada povo.

Como temática cultural, a lenda atua na mediação indivíduo e cultura de uma determinada região, nela estando combinados a fantasia, o sonho e elementos do real. Além de recuperar os modelos arquetípos, torna-se também um ato criativo que sistematiza poeticamente uma narrativa de nascimento, ou seja, uma narrativa de natureza mítica, de caráter exemplar e original e, portanto, sagrado.

Mitos e lendas, portanto, são histórias que orientam a vida e possuem poder religioso de ser visto como eficazes, então, o mito é uma história sagrada retratada

através de narrativas que relatam os feitos dos protagonistas do acontecimento primordial.

Relação identidade x mito:

Partindo então da explicação do mito, deve-se estabelecer a relação do mito com a identidade. Como um todo, pode-se considerar que o mito está inserido na cultura de um povo, se assim não fosse, não teria nenhuma importância. Por sua vez, é através da cultura que se estabelece a relação entre mito e identidade. “Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configurada do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo” (CANDAUI, 1995, 2).

A identidade cultural estaria constituída, para Hall (1977), por aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossa pertença, as culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosa, e acima de tudo, nacional (HALL, 1977, p. 8). O mito seria, então, a manifestação desse sentimento de pertença mencionado pelo autor acima mencionado..

O acervo cultural garante ao homem contemporâneo acesso ao conhecimento das gerações passadas que, ao ser registrado, inicialmente de modo oral, vai recebendo acréscimos pela influência dos vários povos, das várias raças.

Na passagem entre as gerações, conservar-se a exemplaridade da narrativa, que se traduz na história da origem de algo, cujo valo cultural é inigualável, por se tratar de experiências primeiras do homem na sua relação com a natureza e com o seu semelhante. Por isso, a lenda é viva e toca emotivamente aqueles que fazem parte do

seu mundo, decodificando nos vários elementos composicionais dessa forma de narrativa.

Essa “pertença” que nos inclui faz com que sejamos capazes de identificar-nos com as marcas próprias de uma cultura, turma, tribo ou instituição, entre outras possibilidades. O fato de carregarmos uma determinada “marca” cultural, nos aproxima de um dado grupo.

A identidade cultural de um indivíduo ou grupo permite que este se localize e seja localizado em um sistema social. Sendo, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão, configura-se em uma “modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177).

A identidade passa por uma concepção relacional e situacional que coloca o estudo da relação no centro da análise, em detrimento da busca de uma suposta essência no centro da análise, em detrimento da busca de uma suposta essência que definiria uma dada identidade.

Neste sentido, a identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais. Esta construção é elaborada de forma dinâmica e multidimensional, na relação, na relação entre os grupos onde, à medida que se diferenciam, organizam suas trocas.

A questão da identidade se dá na medida da importância e do significado do mito, criando uma especificidade para determinado povo. É, portanto a aceitação do mito que se estabelece ou ocorre à influência no homem e conseqüentemente ao seu comportamento, dando-lhe, um caráter sagrado, que se refere à origem marcado por um tempo e por um espaço geográfico e cultural de um povo.

A aceitação do mito, no caso da Amazônia, ocorre ou é percebida quando faz parte da identidade do homem amazônico: seja o ribeirinho, o caboclo, ou mesmo o índio, que revivem a sua origem em entes sobrenaturais e, que, de alguma forma, interferem na realidade presente influenciando no comportamento das pessoas.

A busca em torno da permanência dinâmica de continuidade do manancial lendário amazônico é condição primeira para o processo de reconhecimento do sujeito amazônico em sua singularidade, ou seja, esse aspecto lendário é questão de identidade do homem dessa região com relação ao homem de outras regiões do país e do mundo.

As lendas amazônicas nada mais são do que a identificação delas com quem as contam e as representa através de ritos cerimoniais. É o próprio acervo cultural que é revivido pelos mais velhos para que os jovens conheçam também e passem a fazer parte de suas vidas também.

Essa identificação é a diferença do homem pós-moderno para o homem voltado para suas origens. Não que o homem pós-moderno negue suas origens, mas a influência da poderosa indústria cultural, numa clara tentativa de uniformizar o planeta, faz com que se crie novo valor, é a ação da globalização, que incentiva o consumismo em nome do poder econômico.

Esse consumismo é determinado pela cultura do simulacro que entrou em circulação em que o valor de troca se generalizou. O modelo econômico sobrevive na medida em que o mercado consumidor se amplia, as fronteiras caem, e o planeta se torna uma aldeia global. Como consequência disso ocorre um enfraquecimento das culturas locais.

É o transcultural se impondo sobre o local, mas que não é uma negação explícita, mas produzida pela sociedade moderna, pela globalização, é o que alguns

teóricos chamam de “violência simbólica”, o que não anula a cultura local, desde que seja cultuada, como no caso dos mitos das comunidades primitivas.

Quantas pessoas no interior da Amazônia não sabem a história da cobra grande, ou mesmo a lenda do guaraná, da Vitória Régia e outras lendas e narrativas que nada mais são do que o retrato que põe à mostra o tipo de homem, de sociedade e o seu acervo cultural, que é uma espécie de marca registrada, não como um rótulo, mas como um constante encontro do homem com suas origens, que se dá através das lendas, das narrativas e da repetição de rituais religiosos que mantêm vivo o mito.

Também é importante dizer que o relato mítico deve ter um caráter específico para cada povo, isso se reflete através de uma narrativa no tempo e espaço, onde ocorre um acontecimento sempre retratando ou relembrando uma história sagrada, que culmina com o surgimento de uma determinada realidade.

Como narrativa de um acontecimento primordial, o mito é considerado formador e ordenador do comportamento humano, no sentido de explicar a realidade atual através da explicação do tempo primordial, com o objetivo de satisfazer necessidades religiosas e as aspirações morais.

É pela importância que se dá ao mito que se estabelece seu caráter sagrado. Um fato essencial para a existência social, sendo retratado através de uma história sagrada, portanto, uma história verdadeira, porque sempre se refere à realidade ou explicação dela e estabelece também uma relação de identidade com as pessoas que vivem naquele tempo e espaço geográfico.

Esse mito local, por sua vez, faz parte do mito cosmogônico que justifica a existência do mundo. O mito cosmogônico é verdadeiro porque o mundo está aí para prová-lo (ELIADE, 1992).

O mito, é o aspecto que dá a dimensão da realidade inatingível racionalmente, com significado e consistência, pondo limite a reflexão filosófica, que é rigorosamente racional, a tradição milenar de determinadas sociedades comprovam essa consistência mítica, ao mesmo tempo em que cria ou estabelece relação da identidade do homem com o mito, como forma de explicar sua existência e a existência da própria sociedade.

A necessidade de compreender a realidade presente faz com que o homem pós-moderno, que se beneficia do avanço tecnológico para o seu conforto pessoal e sucesso profissional, busque no mito a razão de ser de sua existência, para suprir o vazio que existe na sua vida no que diz respeito à sua própria memória cultural.

É claro que isso se refere ao “homem da cidade”, porque a contemporaneidade do mito é muito rica no que se refere a seu significado existencial. Está presente na vida das pessoas e é rememorada através da repetição de atos ritualísticos que se revelam como modalidades de respeito e de muita atenção, aos grandes feitos dos deuses e entes sobrenaturais, realizados de maneira inexplicável, numa dada circunstância de determinada sociedade, que faz parte da vida das pessoas.

Os mitos, explicam a origem, e proporcionam ao indivíduo reviver o tempo primordial, através das narrativas, lendas e repetição de rituais sagrados, para não perder a sua validade e possibilitar o reencontro com os entes sobrenaturais e suas ações fantásticas numa dimensão criadora da realidade.

A influência do mito na formação da identidade do homem só ocorre quando se dá a integração dele com a cultura, bem como sua aceitação, que, no caso do homem amazônico, acontece através de sua convivência harmônica com a floresta.

Os mitos e lendas fazem parte da identidade do índio, do caboclo, enfim, daqueles que são encantados pelos diferentes modos e maneiras de retratar a realidade que é o resultado dessa relação entre o homem e sua cultura e o meio em que vive.

O conjunto de conhecimentos que foram transmitidos para as gerações mais jovens ao longo da história, trouxe informações que, apesar de todo avanço tecnológico e científico, é de grande utilidade para o mundo pós-moderno: remédios, tipos de alimento, maneira de andar na floresta (que deu origem ao termo “fila indiana), enfim, toda uma gama de conhecimentos que beneficiam a sociedade contemporânea, que, de certa maneira, mantém viva as tradições milenares.

Esse conjunto de conhecimento reafirma uma determinada identidade e fortalece o mito, legitimado por uma referência a um suposto e autêntico passado, possivelmente um passado glorioso, um passado considerado real, rememorado por cerimônias sagradas que valida a identidade das pessoas que as aceitam como verdade absoluta.

Atualmente, se destacam movimentos nacionalistas que relembram a questão da identidade em países com grandes diferenças étnicas, que em alguns casos, causou distúrbios sociais e resultou em guerra civil, como é o caso da antiga Iugoslávia.

Outros exemplos são os movimentos nacionalistas, seja na antiga União Soviética seja na Europa Oriental, ou ainda na Escócia ou no País de Gales, buscam a validação do passado em termos de território, cultural e local.

A ausência de relação coerente da história gera a contestação, sobretudo na luta política pelo reconhecimento das identidades. Em seu ensaio *Identidade cultural e diáspora* (1990) Hall examina diferentes concepções de identidade cultural, procurando analisar o processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum.

As mudanças sociais que estão ocorrendo, se contrapõem a identidade e ao mito, essas mudanças não ocorrem apenas nas escalas global e nacional e na arena política. A formação da identidade e sua relação com o mito ocorrem nos níveis local e pessoal.

As mudanças globais na economia como, por exemplo, as transformações nos padrões de produção e de consumo e o deslocamento do investimento das indústrias de manufatura para o setor de serviços têm um impacto local. Mudanças na estrutura de classe social constituem uma característica dessas mudanças globais e locais.

Quando se fala em mudança, cabe sempre uma análise histórica da sociedade brasileira que vivia, há 60 anos atrás, em sua grande maioria, no campo, a população brasileira era, portanto, eminentemente rural e vivia da agricultura.

Por esse e outros motivos que Hall comenta sobre a morte do sujeito moderno. A influência do mito na formação da identidade do homem pós-moderno, não é tão grande como a influência da chamada mundialização da cultura, Ortiz (1994) considera a globalização como influência econômica na cultura e a chamada mundialização considera os aspectos culturais.

Dentro deste foco da questão, o mito está presente na cultura local quando se refere, por exemplo, ao já mencionando homem amazônico, nesse caso, o mito está presente de modo bem acentuado, quando se estabelece a relação entre esse homem e o seu meio, considerando seu conhecimento e sua cultura, adquiridos no cotidiano. Nesse caso o mito faz parte da identidade através das lendas e narrativas contadas e repassadas para os mais jovens.

A Amazônia é muito rica no que se refere a lendas e as narrativas, o que certamente interfere e influencia na identidade dos povos amazônicos.

Então, pode-se afirmar que a globalização, na esfera cultural, não pode ser necessariamente associada à homogeneização, à mundialização da cultura não significa uniformidade cultural.

Nesse cenário, é importante perceber a tensão existente entre o pós-moderno global e o nacional; entre o nacional e o local; entre o local e o estrangeiro. Se estas tensões não são novas na história da humanidade, elas têm sido intensificadas neste final de milênio.

O pós-moderno global não pode ser negado, seja com esta denominação ou outra. Na verdade, a “aldeia global” não é homogênea, mas a influência da indústria cultural de massas e de valores supranacionais é marcante.

Porém, o que é preciso reiterar é que o pós-moderno global não abriga apenas expressões da cultura tecnológica, cibernética, ecológica, consumista, isto é, referidas aos avanços ocorridos neste final de século.

A pós-modernidade ou a modernidade tardia, considerando o debate acerca do conceito de pós-modernidade, traz em si uma multiplicidade de narrativas, que vão, como afirma Robins, citado por Hall (1997), da Tradição (retorno às raízes) a tradução (transferências culturais de um grupo a outro, que não se reduzem a uma mera assimilação cultural).

[...] todas as culturas tendem a distribuir e os grupos sociais entre os dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos socioeconômicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro – o princípio da diferença – opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre as etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais) (SANTOS, 1997, p. 115).

Nessa nova ordem é óbvio que as identidades sofrem grande influência, nesse encontro do velho com o novo, do local com o global, do moderno com o tradicional, do universal com o particular, sendo que todos coexistem, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por identidades contraditórias, sendo continuamente deslocadas.

Todos os aspectos de caráter econômico, social e político, de alguma maneira, interferem no mito, que por sua vez interferem nas identidades, inclusive a própria contemporaneidade do mundo tecnológico, que acaba afastando o homem de suas origens.

Apesar de se colocar todos esses aspectos, é preciso reconhecer que no mundo contemporâneo existe ou ocorre uma recuperação do valor existencial, humanizante, da linguagem simbólica, comum ao mito, ao sonho e à arte. Deste modo, o mito não seria um pensar insuficiente ou ingênuo, crença falsa, mas exporia a própria atividade criadora e imaginativa, a transcendência do viver imediato, o homem no ápice do seu vôo.

O homem busca a plenitude. Porém, nessa busca, o “inquieto coração” pode cometer erros e enganos; podem ocorrer manipulações ideológicas e políticas da força positiva da linguagem simbólica. Podemos nos perder na “cidade dos homens” e a obra de Cassirer, o Mito do Estado mostra, em nosso tempo, a gênese das trevas nazistas, apoiada nos mitos do herói, da raça e da nação.

O uso negativo implica uma incorreta decifração dos valores que o mito pode veicular, quando isso acontece, lembra o mito do Estado descrito por Thomas Hobbes

em O Leviatã, na medida em que se manipula tais valores, ou seja, a questão da cultura nacional e mundial sobre a local, nesse caso não é mais o mito que está presente.

A validade do mito está na cultura local, quando o homem busca a plenitude já mencionada, é o mito que vai responder essa inquietação, esse é o retorno mencionado por Gusdorf e Eliade (Op.cit.). O preenchimento desse “vazio” mostra a importância do mito na vida do homem contemporâneo, portanto, aí está a validade dessa maneira de conhecimento, que tem também implicações na identidade individual e coletiva, no seu comportamento, e por sua vez, na própria sociedade.

É evidente que existe a interferência de alguns aspectos que implicam em mudanças e a própria erradicação de alguns acervos culturais, por exemplo: na Amazônia, no seu processo de colonização, foi dizimada uma infinidade de povos indígenas que desapareceram juntamente com sua cultura.

O interesse econômico e a globalização determinam políticas públicas que vão de encontro a interesses locais e específicos, principalmente com o surgimento do estado mínimo, onde prevalece o interesse da iniciativa privada, muitas vezes, passando por cima de interesses locais.

Mas o mito não desaparece, porque estabelece um elo de ligação entre o homem e suas origens, sua memória cultural, e a explicação da história dos povos primitivos. Representando um dos últimos redutos para a preservação de importantes valores culturais e a própria existência de comunidades inteiras, contrapondo-se ao avanço tecnológico e a globalização, que na maioria das vezes “atropela” a cultura local em nome do poder econômico e da sociedade informatizada.

Assim, os mitos e lendas dos atuais povos indígenas ainda guardam lembranças de um passado que se perdeu na voragem da conquista. As rotas comerciais que ligavam

a selva amazônica às grandes civilizações andinas ainda continuam traçadas nas entranhas da mata virgem, reconhecidas apenas pelo olhar dos que sabem distinguir antigas veredas dissimuladas pelas folhagens (SOUZA, 2001. p. 26).

É por essas rotas que um índio tucano do norte amazônico pode visitar seus parentes do sudoeste, seguindo o mesmo curso que levava produtos da floresta a Cusco e de lá trazia artefatos de ouro, tecidos e pontas de flecha de bronze.

Feitos heróicos dos tempos que se perdem nas brumas ressoas em épicos como a saga do tuxaua Buopé, marco central da literatura oral dos Tarianas, em que a conquista do norte amazônico pelos Aruaques está fielmente descrita, para mostrar que, assim como as culturas já haviam atingido alturas, os dramas intensos como as guerras, as paixões e a aventura, aqui já se desenrolavam como em qualquer outra parte da terra onde a humanidade escolheu para encenar o seu drama.

1.6. Amazônia: ocupação e conseqüências na sua diversidade cultural.

De “inferno verde” a rain Forest, de floresta sem fim a campo dos sonhos, de última fronteira da civilização a “pulmão do mundo”, a Amazônia percorreu uma longa trajetória no imaginário ocidental. Desde que o homem branco a penetrou pela primeira vez, á cinco séculos atrás, a floresta permanece praticamente a mesma, e o maior rio do mundo também.

O que se modificou foram as imagens que a mata majestosa, seus habitantes (humanos ou não) e sua complexa ecologia passaram a adquirir na mente dos pesquisadores, dos cientistas e da população urbana das maiores cidades do mundo. É instrumento de cobiça do homem contemporâneo.

Desde a sua descoberta casual ou invasão, em 1542, a Amazônia tem funcionado como uma espécie de cabo-de-guerra entre fato e ficção, fantasia e realidade. De imediato, a maior região selvagem do mundo se tornou o novo palco de dois antigos mitos: a lendas das ferozes guerreiras amazonas e a miragem de Xangrilá, a cidade perfeita (nos trópicos transfigurados em Eldorado) foram ambas transplantadas para o seio da imensa mata virgem. Esses dois mitos fariam muita gente perder a cabeça literalmente.

Gonçalo Pizarro, Lopo de Aguirre e Walter Raleigh, exploradores que, por anos a fio, procuraram as amazonas e o Eldorado, foram decapitados ao retornar de mãos vazias para a Europa. Mas quem poderia duvidar, numa região dominada pelos superlativos, onde as árvores tinham 50 metros, as cobras oito metros e uma única planta aquática (a vitória-régia) chegava a dois metros de diâmetro, não pudesse de fato, existir uma cidade de ouro e um reino de mulheres guerreiras?

Assim que os ensandecidos conquistadores do século XVI foram substituídos pelos meticulosos cientistas do século XIX, entre eles o francês Condaminé, o “descobridor” da borracha, ficou claro que o maior tesouro da Amazônia era vegetal.

A borracha seria responsável pela primeira corrida da história provocada não por um minério, mas por uma planta. Pouco antes, estudos feitos na Amazônia pelos precursores de Darwin estavam ajudando o homem a entender o seu papel no planeta.

Infelizmente isso não seria suficiente para fazer com que o homem descobrisse qual afinal, era o seu papel, no caso em questão, na Amazônia, apesar de que os seus primeiros habitantes tinham uma relação simbiótica com o meio ambiente e suas riquezas naturais e culturais não eram ameaçadas ainda pelo colonizador.

Quando os europeus aqui chegaram, no século XVI, a Amazônia era habitada por um conjunto de sociedades hierarquizadas, de alta densidade demográfica, ocupavam o solo com povoações em escala urbana, possuíam um sistema intensivo de produção de ferramentas, cerâmicas, agricultura diversificada, uma cultura de rituais e ideologias vinculadas a um sistema político centralizado e uma sociedade fortemente estratificada.

Essas sociedades foram dizimadas pelos conquistadores e seus remanescentes foram obrigados a buscar o isolamento ou aceitar a subserviência. O que se havia construído em pouco menos de dez mil anos foi aniquilado em menos de cem anos, soterrado em pouco mais de 250 anos e negado em quase meio milênio de terror e morte.

Durante os milênios que antecederam a chegada dos europeus, os povos da Amazônia Tropical. A Amazônia, como bem indicam os artefatos arqueológicos encontrados na região, nunca foi habitada por outra cultura. A cultura da Selva Tropical

é um exemplo do sucesso adaptativo das populações amazônicas, assim como são os padrões andino e caribenho de cultura em seus respectivos nichos ambientais.

Isso coloca por terra o fato de ser ter construído alguma coisa aqui, ao contrário a Amazônia não foi inventada pelo colonizador europeu, existiam povos muito bem organizados e que produziam sua subsistência e venciam as intempéries do tempo.

Contrariamente ao que se possa supor, a Amazônia não foi inventada, sequer foi construída; na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes. Nesse bojo inclui-se, ainda, a mitologia indiana, que, a par de uma natureza variada, delicia e apavora os homens medievais. A tal conjunto de maravilhas anexam-se as monstruosidades animais e corporais, incluídas tão-somente enquanto oposição ao homem considerado como adamita normal e habitante de um mundo delimitado por fronteiras orientadas por tradições religiosas” (GONDIM, 1994, 76).

Assim, está provado, que ao chegar, os primeiros europeus encontraram sociedades formadas por comunidades populosas, com mais de mil habitantes, chefiadas por tuxauas com autoridade coercitiva e poder sobre muitos súditos e aldeias; técnicas de guerra sofisticadas, estrutura religiosa hierárquica e divindades simbolizadas por ídolos e mantidas em templos guardados por sacerdotes responsáveis pelo culto; uma economia com produção de excedentes e trabalho baseado num sistema de proclasse sociais.

Velhos preconceitos, arraigados num determinismo ambiental, procuraram emprestar à Cultura da Floresta certo primitivismo, um estágio de barbárie que fixava a Amazônia num patamar abaixo do padrão caribenho e muito distante do padrão andino.

De tal forma esses preconceitos foram disseminados, que até mesmo certos autores bem-intencionados acabaram sucumbindo a eles ao tentar explicar a presença de

populações e culturas complexas na região como fruto da migração ou influência dos Andes ou do Caribe.

Os últimos avanços da arqueologia na Amazônia vem confirmar a tese de que a Cultura da Floresta foi capaz não apenas de formar sociedades perfeitamente integradas às condições ambientais, como também de estabelecer sociedades complexas e politicamente surpreendentes.

Essas sociedades foram registradas nas diversas crônicas e relatos de espanhóis e portugueses que as contactaram em suas primeiras viagens ao longo dos grandes rios dessa região.

Tais sociedades, baseadas na economia do cultivo intensivo de tubérculos, floresceram por volta de 1500 d.C. e, por estarem localizadas nas margens do rio Amazonas e alguns afluentes maiores, foram as primeiras a sofrer os efeitos do contato com os europeus, sendo derrotados pelos arcabuzes, pela escravização, pelo cristianismo e pelas doenças.

A Cultura da Floresta, em termos de evolução qualitativa, não era uma coisa uniforme. Os povos da terra firme, que viviam nas cabeceiras dos rios ou em terras menos férteis, mostravam-se mais modestos em comparação com as nações do rio Amazonas.

Havia uma grande diferença entre a grande nação Omágua, que dominou durante muitos séculos o rio Solimões, e os nômades e frágeis Vaivais, habitantes dos altiplanos da Guiana, embora ambas as nações partilhassem uma economia comum baseada na máxima exploração dos recursos alimentícios dos rios e lagos e, em menor escala, na caça de animais e pássaros da floresta.

Havia, portanto, níveis de complexidade cultural que estabeleceram maneiras muito diferentes entre os povos das margens do rio Amazonas e os do interior, a Cultura da Floresta devem ser definida a partir dos elementos comuns mais compartilhados, que são os econômicos. Um sistema social baseado na agricultura intensiva de tubérculos e está tão profundamente vinculada ao cultivo, que sua origem se torna quase indistinguível da origem da maioria das plantas cultivadas.

Levando em consideração as afinidades entre os diversos povos, a Cultura da Floresta era a cultura da mandioca, a caça, a pesca e a agricultura, tendo cada grupo social a sua forma de explicar sua origem através de rituais religiosos, o que de certa forma explica o multiculturalismo na Amazônia, a existência de muitos grupos que tinham sua própria forma de organização social, religião e economia, o que vai, alguns séculos depois, sofrer a influência da cultura do negro trazido da África, então, esses três grupos: o branco, o índio e o negro, vão dar origem à população brasileira.

É importante destacar o choque cultural que houve quando do processo de colonização, no que diz respeito aos povos originários da Amazônia, força participante do mistério da região, esses povos passam a ser o objeto do colonialismo na primeira e decisiva subjugação. É o momento em que a região vai ter seu universo pluricultural e mítico, devassado e destruído, desmontado pela catequese e pela violência e lançado na contradição.

O período colonial deixou traços profundos na Amazônia. Do mesmo modo como em outras regiões marcadas pela conquista, o processo histórico da Amazônia está perfeitamente inscrito no grande choque que foi a chegada dos europeus no continente americano.

As investidas dos conquistadores plasmaram as razões históricas e sintetizaram a controvertida trajetória dos modelos coloniais na região. Os supostos avanços com a terrível e fascinante experiência colonial. No geral, a história da Amazônia neste aspecto pouco parece diferir das outras histórias continentais.

Portugueses e espanhóis enfrentaram a escassez de mão-de-obra e encontraram nas culturas indígenas uma resistência muito grande para se adequar a uma economia de salários. A agricultura tropical de trabalho extensivo dos povos indígenas, altamente desenvolvidas, não se coadunava com o extrativismo e a agricultura de trabalho intensivo dos europeus, como hoje a realidade amazônica não se coaduna com a globalização e o neoliberalismo.

Na costa do Brasil, as tentativas iniciais de usar o braço indígena foram substituídas quase que imediatamente pela importação de escravos africanos. Apenas em algumas áreas da colonização, onde o trabalho escravo era impraticável, como na Amazônia, os europeus continuaram tentando forçar os índios para dentro da lógica econômica da colonização. A mão-de-obra do negro africano só se consolida na Amazônia efetivamente durante o período áureo da borracha.

Desde o início da colonização, os portugueses adotaram na Amazônia um sistema que tentava reproduzir a colônia a um mero prolongamento produtivo do Reino, utilizando de maneira prática os conhecimentos operacionais conquistados pelos colonizadores no curto espaço da penetração.

Construíram fortificações, povoaram vilas e cidades, e procuraram forçar a adesão dos elementos nativos à ordem social da colônia, o que vai dar o perfil do que a Amazônia é hoje através da evolução desses povoados e vilas.

A ação profunda, certa e irreversível dos portugueses foi uma das grandes responsáveis pela transculturação da Amazônia, e ainda hoje está presente como um fenômeno expressivo e duradouro.

A Amazônia foi, no passado, uma região de complexos grupos humanos, contrariando o que se dizia até bem pouco tempo, que a região amazônica era área de poucos recursos, o que limitava as possibilidades de grupos humanos desenvolverem ali uma sociedade avançada. Ainda recentemente, as evidências arqueológicas ou documentais sobre as antigas sociedades complexas da Amazônia ou eram simplesmente negadas ou atribuídas à presença passageira de grupos andinos e centro-americanos.

Para completar, aceitava-se como prova de adaptação ao trópico úmido o estilo de vida dos atuais povos indígenas, que vivem em pequenas aldeias e se organizaram a partir de uma economia de subsistência estabelecida sob o impacto da colonização européia.

Na verdade, esse contato não trouxe benefício para o nativo da terra, e hoje o que temos na Amazônia é o resultado do processo de colonização européia, introduzindo nas culturas amazônicas existentes nas várias comunidades que viviam aqui a cultura européia e a do negro trazido da África, que formam a população não só da Amazônia, mas do Brasil, no caso da Amazônia, como já foi mencionado anteriormente, algumas culturas desapareceram, mas as diversidades de culturas existentes ainda hoje são explicadas pela historiografia de sua descoberta e seu processo de ocupação.

Este grande isolamento da humanidade consistiu de uma infinidade de sociedades, maiores ou menores, que tiveram pouco contato entre si. E, para

completar as diferenças causadas pela separação, há outras, igualmente importantes, causadas pela proximidade: o desejo de se distinguirem, de se colocarem à parte, de serem – cada uma – elas mesmas (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 19-29).

Nos últimos vinte anos, uma série de estudos comprovou o que realmente já se sabia sobre a Amazônia, como uma região rica e com diversidade de sociedades humanas. Pesquisas como as da arqueóloga Anna Roosevelt, sobre as culturas da ilha do Marajó e da calha amazônica, comprovam a existência de uma inequívoca ocupação desde o Pleistoceno, ou Holoceno, por sociedades de caçadores e coletores, donos de elaboradas culturas de tecnologia da pedra, e por algumas das mais antigas sociedades sedentárias, fabricantes de cerâmica e agricultores equatoriais. Um passado formado por sociedades de grande complexidade econômica e sofisticação cultural.

Todos os estudos feitos a posteriori, somente confirmaram os relatos dos surpresos viajantes, que desempenharam na cultura o papel que a economia da coleta e pesquisa da selva representou para a economia da conquista por parte dos colonizadores.

Foram estes relatos que serviram, posteriormente, em grande parte, para orientação, classificação e interpretação da região como literatura e ciência; foram eles, perscrutadores do fantástico e do maravilhoso, que permitiram o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, anunciando a futura expressão do enigma regional numa peculiar escritura.

A Amazônia abria-se aos olhos do Ocidente com seus rios enormes antes nunca vistos e a selva pela primeira vez deixava-se envolver. Uma visão de deslumbrados que não esperavam conhecer tantas novidades.

As narrativas dos primeiros viajantes imitaram essa perplexidade, como representação, quer fossem uma lição ou necessidades, ofereciam ao mundo uma nova cosmogonia: dramaturgia de novas vidas ou espelhos de novas possibilidades, tal era o espírito de todas elas, enunciando e formulando o direito de conquistar dos “desbravadores” europeus.

Portanto, para compreender o multiculturalismo na Amazônia, se faz necessária a compreensão de todo o seu processo de ocupação e exploração pelo colonizador europeu, desenvolvendo a escravização, a erradicação de culturas inteiras e a introdução do branco e do negro como elemento formador da população na Amazônia, como também no restante do Brasil, tudo em nome do interesse econômico. E a história se repete com o advento da globalização e o estado mínimo nos dias atuais.

1.7 A integração da Amazônia ao mundo ocidental

Os desafios para desenvolver a Amazônia, posto aos grupos sociais que dominaram o espaço e as populações que nela viviam exacerbaram as posições históricas construídas para apreender e codificar o real.

Natureza e cultura, atraso e progresso, barbárie e civilização apresentaram-se sobre o imaginário, síntese do contato e da experiência progressiva com outros povos não ocidentais.

É possível dizer que a ocidentalização da Amazônia tem antecedentes longínquos e que se realizou em vários momentos e especialmente nos primórdios dos contatos com o Novo Mundo, a partir de uma invenção do imaginário europeu sobre o Oriente mitificado.

A invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes.

Este ciclo de ocidentalização originário desdobrou-se em várias elaborações fundadoras de visões da Amazônia que passaram a constituir as suas produções culturais, ou seja, em nome do poder econômico e do interesse colonialista, se ignorou a riqueza cultural existente.

A composição da região recebe mais variadas contribuições do conhecimento comum, do pensamento científico e filosófico, do pensamento político e religioso e da produção ficcional européia combinada e opostas com as contribuições das culturas originárias.

Os limites da transculturação, por outro lado, opuseram o desconhecido ao novo, as diversidades ao homogêneo, a pluralidade ao unívoco. Entre esses limites também se inclui uma ciência em formação esboçando suas primeiras experimentações, tentando aplica-la no laboratório criado pelo processo de expansão européia.

A projeção das oposições e dualismos da ficção e do pensamento científico elegeu a temática racional, as maravilhas e monstruosidade índica, a natureza e o progresso, a guerra, a inclusão da Amazônia, enquanto fornecedora de produtos regionais como constituintes da obra de pensadores e ficcionistas que estavam inventando o Novo Mundo e destruindo velhas formulações.

Na Amazônia, a parte mais fantástica do continente americano, essas elaborações tiveram o contexto apropriado para o desenvolvimento do mercantilismo e, posteriormente, das articulações capitalistas, no plano econômico, e da dominação colonial ibérica e da unidade nacional brasileira no plano político e cultural.

Isso implica em que esse processo de ocidentalização constantemente recriado nas tensões próprias da cultura européia e nas contradições geradas entre o confronto de cultura na América, deixa sinais de realização da globalização na Amazônia que podem apreendidos em tempos e movimentos contínuos e descontínuos que dão dimensões novas ao exame do desenvolvimento da região.

A preeminência de alguns temas e situações sobre outros, relacionam-se em medidas e em intensidades diferentes às próprias formulações dos tipos de estratégias postas para desenvolver modos de organização econômica e política, sobrepostos ao já existentes, e aos que se recriaram por conta dessa sobreposição.

A região, seus povos, suas populações não esgotam as “potencialidades imaginárias” dos seus inventores. É desta potencialidade que emerge a tensão que transborda épocas entre a natureza e a cultura, entre os impulsos de desenvolver e preservar a Amazônia, ou render-se a impossibilidade de transformá-la.

As possibilidades imaginárias dos ficcionistas da Amazônia soldaram o processo civilizatório do colonialismo, ultrapassaram seus marcos e, estenderam-se, através da “arquitetura missionária”, da empreitada capitalista e da belicosidade militar, até aos momentos de configuração, consolidação e crise da sociedade nacional brasileira.

O século XX irrompe na Amazônia com um surto civilizatório que se auto-avaliava como definitivo e investiu forte na aculturação pela educação. Se a posse e a conquista colonial produziram as estruturas de subalternidade pela exploração econômica, a produção ficcional etnocêntrica influenciou nos processos de dominação, pelas composições inventadas, para dar conta de um conflituoso encontro de culturas.

Todos os processos de institucionalização na Amazônia foram influenciados por essas composições. Processa-se, ao longo dos séculos XVI ao XX, uma exuberante

narrativa de interface entre magia e religião, ficção e realidade, ciência e ideologia, mito e política, que criaram e recriaram as versões localistas, regionalistas, nacionais e cosmopolitas que envolveram as preocupação e práticas de desenvolvimento da Amazônia.

A oposição entre natureza e cultura também emerge da análise da produção nas criações do mundo urbano e as suas oposições entre a economia de sobrevivência e a da larga escala, do simples ao complexo, índios e invasores, os atores iniciais dessa tensão, foram substituídos por grupos sociais e estruturas mais complexas que fazem parte do processo de ocupação da Amazônia e de suas articulações pretéritas e presentes.

Durante os anos 40 e mesmo até o final dos anos 50, grandes extensões de terras rurais na Amazônia gozavam ainda da condição de serem relativamente "livres" do ponto de vista de estarem passíveis de ser trabalhadas sem disputas, por pequenos posseiros "moradores sem título de propriedade de terra", em geral naturais da região. Seja porque grande parte delas constituía-se de terras devolutas do Estado ou da União, seja porque não estava titulada como propriedade privada. Os naturais da região consideravam a terra como parte indissociável de suas existências, tendo habitado nela por gerações seguidas, sem jamais se terem perguntado pela existência de donos mais legítimos do que eles próprios [...] A tranqüila relação homem versus natureza amazônica desde muito antes, portanto, o germe de futuros conflitos pela posse do uso da terra. [...] A integração da Amazônia ao mercado nacional e internacional provocou uma valorização das terras a qual se sucedeu o processo de expulsão das populações naturais. A rigor, este processo somente se acelerou a partir da extensão dos Incentivos Fiscais aos projetos agropecuários, portanto em 1966 (LOUREIRO, 1992, p. 127).

É possível supor várias gradações da natureza na realidade regional. Relacionam-se mais diretamente com o repouso, com a trégua nos processos de nacionalização e de internacionalização, relacionam-se com as utopias de equilíbrio, resgatando a perspectiva cultural edênica da invenção amazônica.

É a natureza com suas múltiplas concepções que vai ser um instrumento de medida dos impactos, da desorganização social, da destruição do meio natural, dos

déficits sociais, das políticas de valorização da Amazônia. É a natureza que, de sobremaneira vai contrastar com o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo.

É também na natureza que a realidade ressoa como peça de ficção na recriação do mundo amazônico e no processo de desencantamento desse mundo pelo homem. E nesses movimentos ambos, o homem e natureza, perdem a inocência e transfiguram-se no encontro com a história (IANNI, 1992).

O exame dos processos econômicos indicam surtos de riqueza e miséria resultantes dos ciclos das drogas do sertão, da agricultura, da borracha, do cacau, da pecuária, da colonização agrícola, da urbanização, da extração mineral e da indústria de enclave articulados ao mercantilismo a revolução industrial, ao imperialismo capitalista e a transnacionalização da economia mundial.

Cada um desses surtos e ciclos contribuíram, além do mais, para exacerbação do papel do Estado que, desde o absolutismo ilustrado até o Estado tecnoburocrático-militar, tem se convertido em um dos principais agenciadores e executores do desenvolvimento desigual e combinado.

Hoje estes papéis centralizadores e empreendedores estão “satanizados” pelas classes dominantes, pelas classes subalternas, pela produção intelectual, pelas instituições religiosas e científicas, pelos atores sociais emergentes, aqui exemplificados nas etnias, nas categorias sociais, nas populações de migrantes, nos ambientalistas, em todos os grupos sociais que descobriram certa unidade de ação política no enfrentamento com o Estado Almeida (1993).

1.8. Amazônia: questões e problemas

O interesse científico pela Amazônia é cíclico e intermitente. Cíclico porque ele se fez presente na concepção, nas articulações e na evolução de todos os processos econômicos globais desenvolvidos desde o mercantilismo até aos que se projetam para o futuro, próximo ou não.

Intermitente, porque estes ciclos são produzidos por um conjunto de interesses descontínuos, episódicos, e contêm tênues possibilidades de se manterem articulados fora dos planos econômicos e políticos.

Na avaliação de Latouche:

[...] a conquista não é apenas, efetivamente, uma pura conquista militar ou política, nem mesmo uma pilhagem e confisco de tributos. A subjugação comercial, financeira e a própria exploração produtiva, inegavelmente sistemática, não lhe esgotam inteiramente o significado.

O empreendimento colonial participa também do projeto do total domínio da natureza. À exploração marítima do século XVI sucede a exploração científica do século XVIII. Ao confisco das riquezas e das almas, segue-se o inventário enciclopédico do cosmo.

A viagem se torna filosófica; importante é acumular observações e conhecimentos, tudo saber sobre tudo. As expedições se multiplicam. Os objetivos políticos, econômicos e estratégicos nem por isso são esquecidos. Evidentemente, tudo se sustenta e se reforça. O domínio da natureza é um projeto total, totalitário mesmo. É preciso traçar mapas precisos, reavaliar os recursos naturais, inventariar os usos e costumes. (LATOUCHE, 1994, p.72).

As articulações científicas na Amazônia acompanharam todos os processos de posse e colonização dos povos e continentes descobertos pelo predomínio político europeu.

Naturalistas, cartógrafos, ficcionistas, geógrafos, engenheiros, biólogos, matemáticos, astrônomos, formuladores das modernas questões da ciência se envolveram direta ou indiretamente com o levantamento de recursos naturais, com o mapeamento da diversidade física e populacional, e, fundamentalmente, inauguraram,

por meio das expedições cíclicas e intermitentes, a atitude intelectual de ler a Amazônia e seus recortes específicos enquanto objeto de conhecimento como unidade de análise, cuja função seria corroborar, testar, negar, refutar ou pôr em perspectiva as referências até então estabelecidas pelo conhecimento científico à época.

Só a diversidade da flora, fauna e das populações da Amazônia já seriam suficiente para ilustrarem as referências de tempo-espaço, de elementos da natureza colocadas em cheque pelo impacto visual das vastidões amazônicas.

A inquietação decorrente do desconhecimento das realidades físicas e socioculturais da Amazônia desafiou a intelectualidade dos homens de saber que a visitaram nos seus processos de posse e colonização.

O resultado disso foi uma intensa reelaboração de perspectivas de compreensão e explicação de objetos de pesquisa, insólitos em vários campos do saber: direito, filosofia, teologia, história, sociedades, culturas, geografia, biologia, química, física Silva (1994).

Programas científicos formatados e desenvolvidos com o propósito de desvendar, elucidar e tornar compreensiva a dinâmica de funcionamento das estruturas dos ecossistemas amazônicos, articulando e moldando suas existências físico-químico-biológicas em todas as escalas espacial e temporal, constituem diferentes formas de intervenções societárias.

Como desdobramento, esses programas científicos amazônicos incorporaram, mais explicitamente, novos elementos intelectuais, configurando-se como projetos políticos, e passando, também, necessariamente, fazer parte das pautas diplomáticas do Estado brasileiro e dos demais países e Instituições Transnacionais que compõem ou transitam nos fóruns que articulam e gerenciam os processos econômicos mundiais.

A Amazônia Legal, composta pelos estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Amapá, Roraima, oeste do Maranhão, norte do Mato Grosso e norte do Tocantins, representa 59% do território brasileiro e 65% da Amazônia como um todo.

Os outros países com territórios amazônicos são: Bolívia, Colômbia, Peru, Guiana, Venezuela, Suriname, Equador e França. O território da Amazônia Legal compreende cerca de 5.035.372 quilômetros quadrados, com 11248 km de fronteiras internacionais e 1482 km de costa atlântica, e possui um relevo e solo bastante diversificados, com zonas de planícies e grandes montanhas.

Enquanto as várzeas estão entre 8 a 10 metros de altitude acima do nível do mar, existem montanhas com 2.014 metros de altura, como o Pico da Neblina, na serra Parima ou Pacaraima, Souza (1994).

As identidades e diversidades culturais das “Amazônias” são radicalmente associadas com suas características físicas configuradas, concomitante e entrelaçadamente, em seus complexos aspectos meteorológicos caracterizados por intensos processos de turbulências e de convecção, na sua exuberante biodiversidade que constitui o mais sofisticado e instigante ecossistema terrestre, assim como o maior banco genético existente. Além, é claro, dos seus recursos minerais e hídricos.

CAPÍTULO II

2. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Para entender o multiculturalismo e sua relação com educação faz-se necessário o domínio de alguns conceitos que norteiam a totalidade do multiculturalismo, da diversidade cultural, em fim, é preciso definir claramente conceitos e expressões tais como cultura, inter e multiculturalismo cuja compreensão deve ser aprofundada na relação escola e cultura(s), para não se confundir e nem criar dificuldades no momento de se elaborar propostas para um modelo de Educação Multicultural.

O multiculturalismo é tão importante que, como tema transversal no terceiro e quarto ciclos, os PCNs estabelecem critérios para a seleção de conteúdos:

- A relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil.
- A possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmos, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecidos na Constituição Federal.

- A possibilidade de que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática.
- A adequação à características de organização, limites e possibilidades do ensino fundamental (PCNs 3.º e 4.º ciclos. 20001; p. 147).

Esses objetivos devem ser apresentados de modo integrado na vida social, interagindo no contexto amplo da cultura. Para efeito didático, esses conteúdos receberam tratamento por blocos.

Esses blocos nos PCNs, propõem núcleos temáticos que se entrelaçam e se aplicam reciprocamente. Essa proposta visa à oferta à criança de vivências e informações que propiciem a percepção de uma situação social e cultural mais ampla e complexa do que seu mundo imediato.

Cabe ao professor, na criação de sua programação, e à escola, na decisão de seu projeto educativo, priorizarem tais conteúdos conforme a especificidade do trabalho a ser desenvolvido.

É importante lembrar que o estreito vínculo entre os conteúdos selecionados, e a realidade local, a partir mesmo das características culturais locais, faz com que este trabalho possa incluir e valorizar questões da comunidade escolar, seja em área urbana ou mesmo área rural, foco central desse trabalho.

Dentro dessas considerações, é importante considerar a identidade e a influência do mito na formação do conjunto de valores culturais, estabelecendo a aproximação de noções de igualdade quanto aos direitos, independente de do grupo social ou raça a que pertença.

Legitimado um passado glorioso lembrado por cerimônias sagradas, esse tipo de conhecimento é passado para as gerações mais jovens, criando também a distinção entre os grupos sociais presentes na Amazônia, por exemplo.

Outra questão importante que se faz necessário comentar é o processo de ocupação da Amazônia, que ocorreu no processo de colonização e expansão européia, bem como o processo de ocidentalização e exploração das riquezas amazônicas, o que vai explicar também o massacre e erradicação de uma variedade de culturas existentes até então, e a tentativa de se implantar uma cultura comum a todos em nome do interesse econômico.

A atual conjuntura inclui características como: as mudanças na estrutura econômica dos Estados Unidos que, por sua vez, afeta o mundo todo; o declínio dos mercados de trabalho nas grandes cidades; o crescimento das taxas de desemprego; um drástico declínio no número de empregos sem qualificação da indústria nacional nas áreas urbanas; o crescente número de jovens competindo cada vez por menos empregos sem exigência de qualquer qualificação.

Além destes, outras características poderiam ser acrescentadas como: a automação do trabalho em escritórios, a saída da classe afro-americana dos guetos que uma vez foram multiclasse; o deslocamento do setor de serviços para os subúrbios.

Em fim, a realidade da sociedade contemporânea, obrigatoriamente, exige uma nova maneira de educação como processo formal, como maneira de rever os conceitos e as relações do multiculturalismo e a educação.

Atualmente, pode ser observado o estímulo à competição destrutiva entre as nações, que resulta em uma política de livre comércio alimentada pela noção retrógrada

de que outras nações podem atingir crescimento econômico por meio de vendas desequilibradas para o mercado norte-americano.

Uma competição global crescente que leva a empresa capitalista de manufatura reduzir os custos, explorando trabalhadoras e trabalhadores imigrantes das cidades dos Estados Unidos ou, exportando-os para países do Terceiro Mundo.

A desmonopolização pós-fordista das estruturas econômicas e a desregulamentação e globalização de mercado, comércio e trabalho que tornam o capital local vulnerável às estratégias dos empresários oportunistas, é outra questão que interfere na nova ordem econômica mundial.

Além de todos esses aspectos, se observa também o ataque crescente à inteligência humana desenvolvida pelos arquitetos da cultura de massa, uma dependência crescente de estratégias sociais manufaturadas pelos meios de comunicação de massa para construir significado e atingir consenso sobre questões morais e sobre o fortalecimento social.

A mídia tem um papel importante nesse processo de formação de cultura de massa na medida em que ignora as condições sociais e econômicas pelas causas do que tem acontecido nas comunidades afro-americanas nos Estados Unidos e as comunidades indígenas no Brasil, como por exemplo o que está ocorrendo hoje com a demarcação em área contínua em Roraima e o garimpo ilegal em Rondônia.

Portanto, o multiculturalismo precisa ser analisado considerando essa nova ordem e a dimensão que ela trás para se criar um modelo de educação multicultural para a Amazônia, em particular, na área rural do Estado de Roraima.

O entendimento do multiculturalismo passa pela questão da busca pelas nossas origens e suas implicações para a educação, é necessário estabelecer os processos

educacionais e diversidade cultural, perceberemos que não se pode deixar de mencionar uma experiência importantíssima para a história do povo negro do Brasil: os quilombos, em especial os Quilombos dos Palmares, que eram verdadeiros espaços de liberdade, sociedades de base fortemente comunitária, nas quais conviviam negros libertos e fugidos, índios e brancos pobres, entre estes principalmente os agricultores sem terra.

Podemos dizer, então, que nos quilombos se gestou uma verdadeira experiência pluriétnica, com valores em que conviveram as culturas negras, indígenas e ocidentais.

Na elaboração de propostas de um modelo de educação não se considera a existência da diversidade cultural, de grupos marginalizados e considerados minoritários, portanto, ocorre uma manipulação da educação como processo formal para acomodação da cultura dos que detêm o poder econômico.

A educação é utilizada como instrumento que reforça essa desigualdade tão brutal que existe na sociedade brasileira onde os elementos formadores da nossa população são marginalizados, quando se trata da questão negra e o sistema de cotas por exemplo, só se reforça a desigualdade, o exemplo norte americano retrata isso, já que é nossa referência:

Ao constatar a amplitude das desigualdades, eles (os multiculturalistas) contestam a visão operatória da sociedade americana, que para nada serve além de mascarar a busca de um projeto de sociedade positiva, cujo objetivo seria a perpetuação de um sistema de poder controlado por uma elite branca, anglo-saxônica e protestante (SEMPRINI 1999, p. 24-5).

O sistema de quotas que o governo Lula está adotando atualmente em nosso país, inclusive tentando estender as universidades particulares não é nem uma novidade, a crítica feita ao modelo americano comprova isso, naquele país, a partir dos anos 40, diversas universidades adotaram o sistema de quotas para admissão de judeus, ou

mesmo para dificultar o acesso de mulheres. As cotas de imigração foram estabelecidas de modo a assegurar a dominação europeia entre os imigrantes.

A discriminação, legal ou cultural, dos negros naquele país (EUA), penetrava todas as esferas da vida pública.

No Brasil, o sistema de quotas também já é uma realidade, mas não soluciona o problema, com relação a um modelo de educação multicultural, porque senão, terá que se estabelecer quotas para indígenas, para mulheres, em fim, para todos os grupos considerados minoritários ou considerados marginalizados.

Outro aspecto a ser considerado é que ao longo da história, no Brasil colônia, os “inteligentes” eram os jovens que freqüentavam a universidade de Coimbra e outras universidades da Europa, o nativo da região não tinha acesso. O próprio sistema educacional, extremamente elitista e excludente, contribuía para que isso ocorresse.

O processo de migrações, das diferenças de classe, cultura, etnia, geração, gênero, etc. têm levado os educadores de diferentes contextos a buscar nas ciências sociais o aporte necessário para se compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Em várias partes do mundo, por exemplo, tem se constatado que crianças oriundas de grupos minoritários, ou seja, criança social, cultural ou etnicamente marginalizada, tem um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes em uma sociedade.

E este fato não pode ser explicado somente pela psicologia, ainda que ela ofereça contribuições importantes. É somente conjugando análises mais amplas e, por mais contraditório que pareça ao mesmo tempo, mais específica, que poderá avançar neste campo.

No caso das crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, a explicação do fracasso escolar tem de ter presente o fato das crianças não dominarem plenamente os códigos lingüísticos, simbólicos e/ou comportamentais da cultura dominante da sociedade onde estão inseridas.

Porém, não é apenas a população imigrante, ou migrante dentro de um mesmo país, que estamos considerando aqui como culturalmente marginalizadas. Os negros, no Brasil, por exemplo, estão social e culturalmente excluídos, nesse caso, o governo já criou o sistema de quotas como proposta de inclusão social do negro, já mencionada anteriormente.

Apesar da presença negra na população demograficamente distribuída ser expressiva, 44,2% (4,9% de pretos e 39,3% de pardos)¹, este grupo pode ser caracterizado como uma minoria se tomarmos como referência às relações de poder e exercício da cidadania.

Alguns índices mostram claramente que os negros brasileiros estão em significativa desvantagem social em relação aos brancos, os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 1996, demonstrou que a população branca estuda em média 5,9 anos, enquanto que os negros possuem escolaridade média de 3,3 anos, essa realidade atualmente está quase inalterada.

Como todo dado quantitativo, estes números trazem em si alguns limites e, por detrás deles, encontra-se uma realidade muito mais complexa. No entanto, eles nos ajudam a confirmar as duas hipóteses anteriores: 1) a população negra está socialmente

¹ IBGE-Censo 1991. Índices confirmados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, IBGE-1995.

marginalizada na sociedade brasileira e 2) crianças oriundas de grupos marginalizados (social, cultural ou etnicamente) tendem a fracassar no sistema escolar.

Portanto, a existência da diversidade cultural, implica na criação de um modelo educacional que venha atender as necessidades de grupos culturais diversos que, não como uma fórmula para resolver o problema, mas tratando da questão como ela merece, buscando uma estratégia alternativa em que não se privilegie a cultura dos grupos dominante, e se dê mais atenção no âmbito da escola para as chamadas culturas minoritárias ou de grupos marginalizados.

2.1 Cultura.

A cultura tem sido um dos principais pilares de construção e afirmação da identidade. “Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configurada do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo” (CANDAUI, 1995, p. 2).

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo as concebe (PCNs, 2001).

Em termos patrimonialista e ideológico a idéia que se tem de cultura é a visão do monopólio oficial de idéias já prontas, prestabelecidas. Cultura, nessa definição se limita ao que está presente nos monumentos do passado, é o que está presente nos arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas, ou seja, a visão de uma ideologia a serviço de determinado grupo.

É preciso deixar claro que a cultura não se refere à letramento, não ser letrado não significa não ser culto. É possível ter sabedoria, ter cultura, no sentido de uma instrumentalidade para lidar com o real, sem passar pela letra. É claro que é necessário aprender a ler e alfabetizar-se, até pela questão da qualificação profissional.

Por esses motivos é que o estudo da pluralidade cultural, tem o sentido de contribuir dentro de uma perspectiva interdisciplinar para valorizar a variedade cultural existente no Brasil, e em especial na Amazônia.

Ao se abordar o termo cultura, está se lidando com um conceito amplo e bastante geral, havendo várias maneiras de situá-lo e interpretá-lo, existindo muitas tentativas de defini-lo.

Conforme salientado por Cuche (1999), muitos pesquisadores das ciências sociais chegam a acreditar que este conceito provoca mais perguntas que respostas, chegando a propor o abandono da discussão sobre o que seria cultura e voltar a entendê-la no sentido restrito da palavra, que se refere exclusivamente às produções intelectuais e artísticas.

No imaginário social o termo cultura costuma estar vinculado à cultura culta, notadamente aos valores da cultura intelectual e artística, assim como ao processo de escolarização.

Elementos como instrução formal, conhecimentos gerais, as grandes obras artísticas da humanidade, a cultura literária, as normas de relacionamento social, atos que supostamente denotem civilidade, são consideradas essenciais para um indivíduo ser considerado “culto”.

Em geral, os que se encaixam em tal definição são aqueles oriundos de classes sociais médias e altas, restando às demais camadas da população, consideradas “sem cultura”, assimilar tais valores e conhecimentos.

Entra nessa discussão então, a chamada cultura popular, sendo colocada enquanto manifestação da cultura dominada, sobre isso, Chauí (2001) afirma o seguinte:

Quando se fala na cultura popular, não enquanto manifestação dos explorados, mas enquanto cultura dominada tende-se a mostrá-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela folclorização nacionalista, demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação. Todavia, se nos acercarmos do conceito do conceito de alienação, perceberemos que não possui força explicativa suficiente para desvendar a mola de diferenciação e de identificação entre cultura popular e ideologia dominante (CHAUÍ, 2001. p. 63).

Nessa preocupação da afirmação de Chauí a cultura pode também ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais e nem ser apenas atribuída à escolarização formal.

A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. Sendo considerado também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas.

Podemos então entendê-la como código, como sistema de comunicação, e “não mais um repositório estático de hábitos e costumes, ou uma coleção de objetos e tradições, mas o próprio elemento através do qual a vida social se processa” (VELHO, 1997, p. 105).

(FAUDEZ e FREIRE, 1985, p.34) assim abordam a compreensão da cultura:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização desses três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

Em uma visão tradicionalista e etnocêntrica, muito difundida pelo senso comum, existem culturas menos desenvolvidas e outras mais avançadas. Podemos buscar raízes desta visão de cultura nos teóricos evolucionistas do século XX que tentavam transpor o darwinismo para o plano social e cultural.

Assim, a humanidade passaria por estágios de evolução cultural, desde as mais primitivas expressões até o modelo considerado civilizado, e as sociedades estariam sempre em um processo de evolução. Desta forma, a diversidade cultural seria aparente, pois o “selvagem” de ontem será o “civilizado” de amanhã.

A identidade cultural estaria constituída, para Stuart Hall, por aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossa pertença a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional (HALL, 1997, p. 86).

A cultura se identifica com o próprio modo de como é produzida a existência humana. Por isso é impossível a cultura sem o homem, do mesmo modo que é impossível o homem sem cultura. No processo de autoproduzir-se, o homem produz cultura, ele se projeta em instrumentos e idéias mediatizadas pela técnica.

Na medida em que esses elementos fundamentais se multiplicam e assumem as variadas maneiras, acabam por ofuscar a visão dos estudiosos que tendem a fixar-se nas

complexidades das manifestações culturais, perdendo de vista a essência dessas manifestações.

É preciso considerar também, no que diz respeito à produção e o consumo, os importantes deslocamentos sofridos pelas formas tradicionais de formação de identidade cultural e social.

Sem uma teorização que integre as diversas formas de formação da identidade cultural e social, incluindo obviamente, aquelas estritamente relacionadas ao trabalho, corre-se o risco de não enfrentar a complexidade das formas culturais pelas quais se realiza o processo de subjetivação no capitalismo contemporâneo.

Seria necessário que uma pedagogia crítica do trabalho considerasse como seu legítimo problema a questão de um conhecimento crítico sobre as diversas estratégias de mobilização afetiva envolvidas na esfera do consumo.

Portanto, a essência da cultura consiste no processo de produção e consumo, bem como na conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas, e ocorre também, conforme já foi tratado no capítulo anterior, no caráter sacro dos mitos de origem, na medida em que estes são revividos em cerimônias religiosas.

Lembrando que numa sociedade capitalista, prevalece à produção e o consumo, porque para o modelo econômico em que vivemos, é o que é importante, mesmo em detrimento das culturas locais.

Em contrapartida, a diferenciação de uma e outra cultura se dá pela direção do processo, pelo tipo, pelas características que revestem aqueles elementos fundamentais, entre os índios, por exemplo, encontram-se instrumentos, idéias e técnicas que são totalmente distintas do chamado “homem civilizado”.

No que diz respeito à cultura na Amazônia, é importante, para sua compreensão, o contato direto, penetrando os seus rios, vendo sua gente, viajando e vivendo com a planície é que se pode ter uma noção exata do que é a cultura dos povos da Amazônia. Os gabinetes, bem como determinados livros fantasistas, inventados, nada adiantam para se ter uma visão real da cultura da gente planiciária. Os gabinetes de antropologia devem ser a gente da terra, a própria cultura.

A Amazônia é um vastíssimo anfiteatro, cujo imenso material cultural poderá oferecer ao mundo as mais surpreendentes novidades, no campo de instituições e da conduta organizada.

Os grupos humanos na Amazônia rarissimamente são “vítimas” de histerias, de psicoses. Não tem verdadeiramente casta. Sua vida pública e particular não tem mistérios, não tem verdadeiramente iniciações, a não ser em certas tribos de índios como os Ticuna. Não há congregações mágicas. O magismo do caboclo se circunscreve positivamente, na crença do pajé, do curandeirismo e em outros aspectos.

O panorama etnológico da Amazônia é constituído por vivências, entidades culturais, onde se nota certa homogeneidade de traços, de lendas, de hábitos, de costumes, de mores, de folkways. Cultura e natureza devem formar uma unidade, porque uma é consequência da outra. Os tabus mágicos, religiosos, sociais, alimentares, a própria família, vem do meio geográfico e tendem para a unidade como bem retrata

André Araújo:

O caboclo da Amazônia observa regras estritas no comer, no dançar, no dormir, no pescar, caçar, plantar. Um vasto sistema de mores, de costumes quase estandardizados. Existem regras na alimentação, no cozinhar, no aplicar os condimentos, no vestir, formando um imenso aranhado de imperativos culturais, que dificilmente são rompidos, pois tal é o lado quase mágico, tabútico dos costumes (ARAÚJO, 2003, p. 190).

As culturas da Amazônia devem ter ligações com as culturas mongólicas ou asiáticas e muitas culturas americanas. Entretanto, na Amazônia existem traços notáveis de grandes culturas, entre esses traços, deparamos muito das culturas australianas, melanesianas, indonésias e polinesianas.

Na classificação cultural de alimentação, a Amazônia incluída na vasta área da cultura da mandioca. Podemos ainda notar que as culturas na Amazônia são, sob muitos aspectos, essencialmente de base econômica.

2.2. Cultura na Pós-modernidade.

As mudanças culturais estão de alguma maneira associadas às mudanças na sociedade, a cultura pós-moderna está associada a algum novo modo de sociedade, sendo “pós-industrial” o conceito geralmente preferido. O pós-modernismo seria então para o pós-industrial o que a cultura é para a sociedade. O pós-modernismo é a cultura da sociedade pós-industrial.

Numa sociedade pós-industrial em que os serviços culturais substituíram os bens materiais no cerne da produção, é a defesa da personalidade e cultura do sujeito contra a lógica dos aparatos e mercados que substitui a idéia de luta de classe.

Portanto, a questão principal, em um mundo caracterizado pela globalização e fragmentação simultâneas, vem a ser esta: como combinar novas tecnologias e memória coletiva, ciência universal e culturas comunitárias, paixão e razão? Como, de fato! É porque observamos a tendência a tendência oposta em todo o mundo, ou seja, a distância crescente entre globalização e identidade, entre a rede e o ser? (CASTELL. Vol. 1. 1999, p. 39).

Prevalece, neste sentido, o interesse econômico sobre a cultura local, lembrando que entramos em um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais.

Na esfera cultural, o conceito de pós-modernismo ou pós-modernidade espalhou-se para abranger um número cada vez maior de áreas da sociedade. Fala-se não só em pinturas, arquitetura e cinema pós-modernos, mas também de filosofia pós-moderna, economia, família e mesmo em pessoa pós-moderna.

A sugestão é que as sociedades industriais, nessa nova ordem, sofreram uma transformação tão vasta e fundamental que merecem um novo nome. A questão, portanto, torna-se a seguinte: estamos vivendo não apenas em uma cultura pós-moderna, mas em uma sociedade cada vez mais pós-moderna (KUMAR, 1997. p. 123).

As características do pós-modernismo é a busca pelas rupturas, realização de eventos em vez de novos mundos. O pós-moderno é o consumo da própria produção de mercadorias como processo, o estilo de vida nas superpotências e nos grandes centros urbanos, aí que se diz que o capital interfere na cultura.

De fato uma das características mais marcantes do pós-moderno é o modo pelo qual, nesse período, inúmeras análises de tendências, até agora de natureza bastante diferente, previsões econômicas, estudos de marketing, críticas de cultura, novas terapias, críticas de mostras de arte ou de festivais de cinema nacional, cultos ou revivals religiosos.

Tudo isso forma padrões de comportamento que estabelecem um novo conjunto de valores, ou seja, se forma uma nova cultura.

Para Fredric Jameson (2002), o chamado capitalismo tardio, o pós-modernismo é uma lógica cultural desse mesmo capitalismo tardio, ou seja, a cultura “apega-se quase que demais a pele do econômico para poder ser arrancada e examinada por si mesma...”. É uma forma de capitalismo na qual o que marxistas teriam tradicionalmente denominado de “superestrutura” – conhecimento e cultura.

Portanto, na fase do capitalismo tardio os dois termos “cultural” e “econômico” se fundem e dizem a mesma coisa, em um eclipse da diferença entre base e superestrutura. Transformando assim, a cultura pós-modernista no todo na sociedade pós-industrial.

Nesse chamado capitalismo tardio (JAMESON, 2002. p.22), as rupturas ou mutações sociais dão origem a conceitos como sociedade pós-industrial, com as empresas transnacionais, suas características incluem a nova divisão internacional do trabalho, a nova dinâmica vertiginosa de transações bancárias internacionais e das bolsas de valores, incluindo as imensas dívidas do Segundo e do Terceiro Mundo.

A partir da década de 60 a produção da cultura torna-se integrada à produção de mercadorias em geral; a frenética urgência de produzir novas ondas de bens com aparência cada vez mais novas (de roupas e aviões), em taxas de transferência cada vez maiores, atribuindo uma função estrutural cada vez mais essencial à inovação e à experimentação estéticas.

As lutas antes travadas exclusivamente na arena da produção se espalharam, em consequência disso, tornando a produção cultural uma arena de implacável conflito social.

Essa mudança envolve uma transformação definida nos hábitos e atitudes de consumo, bem como um novo papel para as definições e intervenções estéticas.

Enquanto alguns alegam que os movimentos contraculturais criaram um ambiente de necessidades e de desejos reprimidos que a produção cultural popular pós-modernista apenas procurou satisfazer da melhor maneira possível em forma de mercadoria, outros sugerem que o capitalismo, para manter seus mercados, se viu forçado a produzir desejos e, portanto, estimular sensibilidades individuais para criar uma nova estética que superasse e opusesse às formas tradicionais de alta cultura.

É importante considerar a proposição de que a evolução cultural que vem ocorrendo a partir dos anos 60 e que se afirmou como hegemônica no começo dos anos 70 não ocorreu num vazio social, econômico ou político.

Surgem novas formas de inter-relacionamentos das mídias, incluindo os sistemas de transportes como a containerização, computadores e automação, a fuga da produção para áreas desenvolvidas do Terceiro Mundo, ao lado das conseqüências sociais mais conhecidas, incluindo a crise do trabalho tradicional, a emergência dos yuppies e a aristocracia em escala global.

Assim sendo então, ocorre nesse momento a emergência de uma nova burguesia pós-industrial “yuppificada”, com sua base na mídia, na educação superior da forma como se esta sucateando as universidades brasileiras, nas finanças e na publicidade (KUMAR, 1997, p. 127).

Essa nova classe media disputa com a velha burguesia do capitalismo organizado a primazia social. Promovendo sua própria cultura, a cultura pós-moderna, que, ao contrario da burguesia mais antiga, não faz distinção entre elite e massa, entre alta e baixa.

Do mesmo modo que o modernismo foi a cultura do capitalismo organizado e de sua classe burguesa dominante, ou pelo menos compatível com eles, o pós-modernismo e a cultura do capitalismo desorganizado e da nova classe média pós-industrial.

Essa nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo, neste sentido, como durante toda a história de classes, o avesso da cultura e sangue, tortura, morte e terror (JAMESON, 2002, p. 31)

Prevalecendo, portanto, sobre as culturas regionais o interesse econômico de empresas multinacionais, que em nome do progresso e da “aldeia global” estão erradicando valores, costumes e tradições, erradicando dessas culturas.

O importante no pós-modernismo é o consumo da própria produção de mercadorias como processo e estilo de vida das superpotências tem, então, com o “fetichismo” da mercadoria de Marx (1818-1883), a mesma relação que os mais adiantados monoteísmo têm com os animismos primitivos ou com as mais rudimentares formas de idolatria a que essa prática ou estilo de vida leva.

É importante considerar neste aspecto que a produção e o consumo do que Bourdieu (1998) chama de “capital simbólico”, que pode ser definido como “o acúmulo de bens de consumo suntuosos que atestam o gosto e a distinção de quem os possui”.

Esse capital se transforma, com efeito, em capital-dinheiro, que produz seu efeito próprio quando, e somente quando, oculta o fato de se originar em formas materiais de capital. O fetichismo, a preocupação direta com aparências superficiais que ocultam significados subjacentes, é evidente, mas serve aqui para ocultar deliberadamente, através dos domínios da cultura e do gosto, a base real das distinções econômicas. Como os efeitos ideológicos mais bem sucedidos são os que não têm palavras e não pedem mais do que o silêncio cúmplice, a produção do capital simbólico serve a funções ideológicas porque os mecanismos por meio dos quais ela contribui para a reprodução da ordem estabelecida e para a perpetuação da dominação permanecem ocultos (HARVEY, 2002, p. 80-1).

As afirmações de Bourdieu e também de Harvey, mostram claramente o papel da cultura no pós-modernismo, não uma cultura local, mas uma cultura de consumo e de plena dominação do capital, inclusive considerando a mudança da paisagem urbana, onde tem a figura dos shoppings como modelos do progresso e do avanço das sociedades o que não reflete, é claro nenhum avanço para a população pobre do planeta, que continua em situação de abandono.

Portanto, o pós-moderno faz um convite para satisfazer um arremedo sombrio da historicidade em geral, em que o esforço para atingir a autoconsciência, com a qual a nossa própria situação concorre para completar qualquer ato de entendimento histórico, se repete de forma enfadonha como nos piores sonhos, e justapõe, à sua própria refutação filosófica pertinente do conceito de autoconsciência, o carnaval grotesco dos seus vários replays.

2.3 Multiculturalismo.

Multiculturalismo é um termo importante e polissêmico que é necessário aprofundar para se poder se aproximar das questões relativas às articulações entre educação e cultura. Configura-se como um termo amplo e polêmico, uma vez que podem ser entendidas a partir das diferentes perspectivas.

Não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma “análise semântica” para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter, trans. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações desta expressão, entendendo até que ponto se assemelham e em que medida se contrapõem.

Em relação ao conflito semântico que envolve os termos multicultural/pluricultural alguns entendem que são praticamente sinônimos

Com o termo multicultural define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a diferentes culturas vivem juntos, seja qual for o estilo de vida escolhido. Pluricultural é quase sinônimo, indica simplesmente a existência de uma situação particular. Utiliza-se nas mesmas circunstâncias que o anterior, mas, em lugar de frisar a existência de um grande número de culturas em contato, ressalta-se apenas sua pluralidade.

É conceituado também como a qualidade de convivência e interação humana entre diferentes culturas, o qual supõe a existência de simetrias e assimetrias entre uma cultura em relação das demais.

O multiculturalismo é então, uma situação das sociedades em que convivem diferentes grupos ou pessoas que pertencem a diversas culturas, independente do padrão de vida estabelecido. Isso destaca a questão da diferença e como tratá-la. A diferença então, é colocada como uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico.

Infelizmente, o multiculturalismo tem sido transformado com muita frequência em uma palavra código no jargão político contemporâneo, tendo sido invocada ofensivamente com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social e sobre as maneiras em que novas formações racistas estão sendo produzidas em espaços culturalmente “diferenciados” e demonistas por meio de plataformas neoconservadoras que não tematizam a diferença e atacam o conceito de culturas públicas heterogêneas.

O multiculturalismo crítico e de resistência não concorda com aqueles/as multiculturalistas liberais de esquerda que argumentam que a diferença necessita apenas ser interrogada como uma forma retórica, desta forma reduzindo as estruturas das políticas de significação e a história à textualidade.

É necessário ir além da desestabilização do significado, ao se transformar as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre.

A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégio das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes.

Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada lingüisticamente e por novas estruturas de experiências nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (contraditórias e sobredeterminadas).

Um projeto particularmente ofensivo do multiculturalismo conservador ou empresarial é o de construir uma cultura comum, uma trama de textualidade sem costura, propensa a anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais.

O que em outras palavras significa um ataque persistente contra línguas consideradas não-oficiais, como aconteceu na Amazônia onde as línguas e dialetos regionais foram considerados não-oficiais, bem como a prática de um boicote a educação bilíngüe.

Conforme Pina (1997) na bibliografia europeia, o multiculturalismo é encarado como justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade, enquanto que na literatura anglo-saxônica o multiculturalismo seria um termo amplo no qual se incluiriam diversos modelos e paradigmas de intervenção social educativa.

Forquin (1993) entende que o termo multiculturalismo possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um normativo, ou prescritivo. No primeiro caso, entende-se a expressão como a situação “objetiva” de cada país, no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas diversas.

Enfim, o sentido descritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Quanto ao sentido prescritivo, Forquin (1993) assinala que a aplicação do termo multiculturalismo assume diferentes contornos.

A relação entre multiculturalismo e educação, aponta para o fato de que um ensino pode se dirigir a uma clientela culturalmente diversa sem ser, todavia, multicultural. A educação só se apresenta como multicultural no momento em que põem em ação na escola certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

Outros termos como minoria e maioria, também são fundamentais para a análise das questões relativas às relações entre educação e culturas. Essas duas palavras adquirem sentidos diversos, na medida em que estão relacionadas a grupos sociais nos diferentes campos teóricos, assumindo conotações paradoxais e ambíguas.

No sentido numérico e estatístico, o termo maioria se refere a um grupo no qual o percentual dos seus membros ultrapasse de um a metade da população no qual está

inserido. Por outro lado, minoria refere-se a um grupo composto de menos de 50% de uma dada população.

Mas o sentido correto para a análise em questão fica estabelecida como a relação maioria-minoria como parte das relações sociais, implicando, não necessariamente, desequilíbrio numérico, mas desigualdades sociais relacionadas a poder, direitos, influência e autodeterminação.

Desde o processo de expansão europeia, os choques entre povos e culturas ocorridos neste continente foram marcados por relações de poder assimétricas.

A América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização, com todos os problemas que ela trouxe e que nós tão bem os conhecemos, tais como: o genocídio e a escravização dos povos autóctones, a exploração das riquezas locais, o comércio e a escravidão de povos africanos, a dependência econômica, a dívida externa, etc.

A colonização portuguesa e espanhola fixou homens brancos em terras ameríndias, eliminando povos indígenas e escravizando os negros africanos. Devido a esse complexo e dramático contexto histórico pelo qual a América Latina surgiu no cenário ocidental, a experiência da *diversidade* de povos, culturas e etnias que se amalgamaram no Novo Mundo, ficou marcada pela dominação e negação “do outro”.

É importante ter presente que os europeus não encontraram aqui um povo indígena, mas uma gama enorme de povos, com costumes, organização social e familiar, língua e cultos de variedades incalculáveis. O mesmo podemos dizer em relação aos povos africanos. Eles não vinham de um único grupo cultural. Entre eles existiam muitas diferenças e, como em qualquer povo ou grupo social, grandes disputas.

Europeus, africanos e ameríndios, povos já em si múltiplos e diversos, aqui viveram e conviveram com encontros e choques, aproximações e distanciamentos, diálogo e guerra, inter-relações e dominações.

Além disso, também, não se deve esquecer da migração europeia e asiática que se deram no século XX, com objetivos e contornos completamente diferentes das anteriores. No Brasil, a imigração de italianos, alemães, suíços, etc. tinham uma explícita política racial por trás. Segundo seus idealizadores, era preciso “branquear” o país de mulatos.

Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso a terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui já estavam e com as quais a sociedade brasileira tinha, e ainda tem, uma enorme dívida social.

Deste modo, a miscigenação racial de etnias e o sincretismo religioso foram processos vividos intensa e dramaticamente na América Latina desde suas origens. Atualmente, fala-se também em hibridização de culturas, a mistura de mundos até então claramente diferenciados: o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o urbano e o rural, etc.

No entanto, para Canclini, hibridização cultural significa bem mais que encontro de alguns opostos, “trata-se de ver como, dentro da crise da modernidade ocidental, da qual a América Latina é parte, são transformadas as relações entre tradição, modernismo cultural e modernização econômica” (CANCLINI, 1997, p. 24).

Ainda segundo esse autor, as transformações e as misturas simbólicas ocorridas na América Latina fazem do continente “a pátria do pastiche e” (CANCLINI, 1997, p. 23).

Neste sentido, e ainda no entendimento do mesmo:

Nem o “paradigma” da imitação, nem o da originalidade, nem a “teoria” que atribui tudo à dependência, nem a que preguiçosamente nos quer explicar pelo “real maravilhoso” ou pelo surrealismo latino-americano, conseguem dar conta de nossas culturas híbridas (CANCLINI, 1997, p. 24).

Tendo em vista toda esta diversidade, propostas de educação que trabalhem explicitamente as relações entre as culturas têm sido bastante incipientes e pouco desenvolvidas no Brasil e em toda a América Latina.

2.4. Interculturalismo.

É a qualidade da interação entre indivíduos de mesmas ou diferentes culturas ou grupos étnicos. A comunicação intercultural pode ser simétrica, se se estabelece entre indivíduos de mesma cultura ou assimétrica se se estabelece entre indivíduos de culturas diferentes.

O interculturalismo é considerado um conjunto de processos gerados pela interação de culturas no que os participantes são positivamente impulsionados a tomar consciência de sua independência.

O interculturalismo faz referência à inter-relação entre diferentes culturas e multiculturalismo e pluriculturalismo à existência de diferentes culturas em uma mesma sociedade. Também é muito freqüente a presença do termo multicultural na bibliografia anglo-saxônica e intercultural na européia continental.

Jordan (1996) considera que os termos multicultural e intercultural são freqüentemente empregados como sinônimos. No entanto, propõe uma diferenciação entre eles. Situa-se na perspectiva que propõe uma maior adequação da expressão intercultural para a abordagem educativa que se quer enfatizar.

Em seu trabalho há uma clara preocupação em delimitar o que a educação intercultural não: educação compensatória, assimilacionista, um simples ideal pedagógico humanista, um conjunto de atividades pensadas e dirigidas para os grupos culturalmente minoritários. Para Jordan, ao definirmos o que é educação intercultural não é, se está ao mesmo tempo delineando o que ela é.

2.5. Educação multicultural.

Tanto na Europa como na América Latina, as propostas que visam articular a educação e a diversidade cultural nascem do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações.

Os projetos educacionais que surgem desta constatação podem ser convergentes ou até opostos, mas invariavelmente têm surgido como resposta à necessidade de, em meio a uma multiplicidade de expressões culturais, sociais e étnicas, traçar políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade.

Nos Estados Unidos, as propostas educacionais que buscam articulação com a diversidade de culturas, de certo modo têm suas origens confundidas com a própria história nacional. Este país é conhecido e reconhecido como um país de imigrantes.

Se for tomado como parâmetro somente a diversidade étnica e a nacionalidade de origem, poderá se perceber, quer através de diálogos, embates e/ou conflitos, que os americanos do norte acabaram por promover uma articulação entre a educação e as culturas, no sentido mais amplo do termo educacional. A coexistência entre grupo de identidades diversas acaba por propiciar diversas estratégias de convivência e/ou confronto.

Todavia, no sentido mais restrito do conceito de educação, a preocupação com as relações entre diversidade cultural e educação no contexto norte-americano evidencia-se principalmente a partir do movimento de luta pelos direitos civis, durante os anos 60.

Este movimento foi uma reação organizada do movimento negro norte-americano diante da flagrante desigualdade constatada entre negros e brancos, principalmente no que se referia aos direitos civis e políticos. Ou seja, as primeiras reflexões sobre a relação entre educação e culturas, naquele país, têm sua origem na percepção da existência de desigualdades sociais profundas e discriminações no compromisso de educadores com as lutas políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente e culturalmente marginalizados, principalmente negros.

No entanto, segundo Gonçalves e Silva (1998), pode-se identificar, já no final do século passado, em alguns trabalhos acadêmicos, uma preocupação dos negros americanos em defender a formação de uma identidade racial:

Professores negros trouxeram, através de suas obras, questões de interesse para afro-americanos, que foram ignoradas pela sociedade em geral, embora adotassem os paradigmas científicos consagrados na época. E o faziam porque queriam provar a seus colegas brancos o quanto eram equivocados os estudos que se baseavam em estereótipos racistas (GONÇALVES E SILVA, 1998, p. 45-6).

Os defensores do multiculturalismo em educação, portanto, se esforçam para reverter a realidade que ora se apresenta, enfrentam grandes desafios como o crescimento da intolerância e da xenofobia. Não são raras no noticiário internacional as comunicações relacionadas a conflitos que apontam nesta direção, muitas vezes, infelizmente, envolvendo o ambiente escolar.

A Europa, por sua vez, que sempre foi um continente de imensa pluralidade de culturas, teve de enfrentar, já nas décadas de 50 e 60, uma questão que tem se tornado cada vez mais presente e problemática: a grande imigração de trabalhadores pouco

qualificados, oriundos principalmente de suas ex-colônias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia.

Ainda hoje surinameses continuam migrando para a Holanda, argelinos e marroquinos para a França, nigerianos e sul-africanos para a Inglaterra. O fato de falar a língua da antiga metrópole facilita e estimula muitos trabalhadores a buscarem sobrevivência, emprego e riqueza nos países mais desenvolvidos do Velho Mundo.

Esse novo processo migratório, iniciado há mais de 40 anos, resultou recentemente, por parte dos países mais desenvolvidos economicamente, como França, Alemanha e Inglaterra, no planejamento e na aplicação de uma severa política de fiscalização das fronteiras, de deportação de imigrantes ilegais e de morosidade ou até mesmo negação de vistos de entrada.

Na realidade, até hoje a Europa não conseguiu resolver conflitos culturais inerentes à sua própria constituição, passa a acolher uma variedade de novos costumes, línguas e religiosidades com a chegada dos árabes, muçulmanos, africanos, asiáticos, caribenhos, sul-americanos, etc.

Educação multicultural é o reconhecimento e valorização da presença de distintos grupos sociais em um determinado espaço social que a partir do processo social a que estes grupos estão submetidos, focaliza a educação multicultural como movimento reformado da postura do sistema de ensino, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuarem em contextos diferentes do seu de origem (Candau e Anhorim, (2000).

No caso europeu então, estes distintos grupos devem ser considerados quando da formulação de política de educação multicultural, para justamente atender as necessidades dessa relação entre educação e diversidade cultural.

A preocupação por parte de países europeus também é pertinente como declara Forquin (1993), a partir do fim dos anos 70, iniciou-se na própria Europa um movimento de renovação educacional, fruto de reflexões sociológicas e pedagógicas e das preocupações concernentes às disparidades culturais entre diferentes classes Sociais:

Os fenômenos de fracasso e inadaptação escolares que atingem massivamente, ainda que em graus diversos, segundo o sexo, o país de origem, e a pertinência social, as crianças das minorias étnicas, obrigam a colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha aos alunos os elementos essenciais de uma cultura comum (FORQUIM, 1993, p. 137).

A complexidade da problemática das relações entre escola e culturas e as diferentes formas dos professores se situarem em relação a ela têm mobilizado o interesse de muitos educadores durante os últimos anos, no sentido de orientar o olhar, e a reflexão feita através das pesquisas realizadas para estabelecer uma relação concreta com o cotidiano escolar.

Fica cada vez mais evidente a necessidade do reconhecimento do caráter polissêmico da educação escolar. Sendo assim, não pode ser considerada como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores.

Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais neles existentes.

A perspectiva multicultural na abordagem da dinâmica pedagógica constitui uma preocupação recente e crescente a nível internacional. No entanto a gênese desta

preocupação em diferentes contextos como o europeu e o norte-americano obedecem a origens e motivações específicas.

A falta de uma política educacional multiculturalista está relacionada com o fracasso escolar de determinados grupos sociais considerados minoritários.

Dentro desse aspecto, Banks (1999) afirma que, desde os anos 60, muitos têm sido os paradigmas formulados para explicar o fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares ou de determinados grupos étnicos, como os negros. No entanto, privilegia na sua análise dois paradigmas:

1) Privação cultural – parte do pressuposto de que o fracasso destes alunos está motivado pela cultura em que estes foram socializados, que não lhes favoreceu experiências fundamentais para o bom desempenho escolar. Os defensores desta perspectiva consideram a cultura de origem dos alunos como o maior problema e não a cultura da escola.

Neste sentido, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das deficiências culturais dos alunos. Pode-se dizer que este paradigma reconhece a diversidade cultural mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando a relação entre elas de superior e inferior. Nesta maneira de ver, desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença.

2) Diferença cultural - Banks parte da afirmação de que diferentes culturas possuem linguagem, valores, símbolos e estilos de comportamento diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizada. Seus defensores, entre os quais ele se situa se opõem ao primeiro paradigma e deslocam o centro da questão. O que precisa ser

mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.

Na visão de Banks, a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem (BANKS, 1999, p. 2).

[...] existem diferentes formas de abordar a questão das relações entre educação e cultura no contexto escolar. Assim, identifica dez diferentes tipos paradigmas que permeiam os programas e as práticas escolares sob o mesmo rótulo de educação multicultural.

PARADÍGMAS DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (Banks, 1994)

PARADÍGMAS	SUPOSIÇÕES	OBJETIVOS	PROGRAMAS E PRÁTICAS ESCOLARES
ÉTNICO-ADITIVO	Conteúdos étnicos podem ser adicionados ao currículo sem que este seja reconceitualizado ou reestruturado.	Integrar no currículo, adicionando unidades especiais, aulas e festividades étnicas.	Unidades especiais sobre estudos étnicos; aulas de estudos étnicos que focalizam festas e comidas étnicas; unidades sobre heróis étnicos.
DESENVOLV. DO AUTOCONCEITO	Conteúdos étnicos podem melhorar o autoconceito de estudantes de minorias étnicas, pois tais estudantes têm um baixo autoconceito.	Melhorar o autoconceito e o sucesso acadêmico de alunos de minorias étnicas.	Unidades especiais sobre estudos étnicos que enfatizem as contribuições dos grupos étnicos.
PRIVAÇÃO CULTURAL	Muitos jovens pobres e de minorias étnicas são socializados em famílias e comunidades que não lhe permitem adquirir as habilidades cognitivas e culturais necessárias para ter sucesso na escola.	Compensar os déficits cognitivos e as características culturais disfuncionais que muitos estudantes pobres e de minorias étnicas trazem para a escola.	Experiências educacionais compensatórias que sejam comportamentais e intensivas.
LÍNGUAGEM	Minorias étnicas e lingüísticas em geral têm pouco sucesso na escola porque a instrução não é conduzida em sua língua materna.	Promover a instrução inicial na língua materna da criança	Programas de ensino de inglês como língua secundária; programas educacionais bilíngües/biculturais.
RACISMO	O racismo é a maior causa dos problemas educacionais de alunos não-brancos de minorias étnicas. A escola pode e deve desempenhar um papel decisivo no sentido de eliminar o racismo institucional.	Reduzir o racismo a nível pessoal e institucional dentro da escola e Ana sociedade em geral.	Redução de preconceitos; oficinas anti-racistas e cursos para professores; um exame do ambiente para determinar maneiras pelas quais o racismo pode ser reduzido, incluindo-se os materiais curriculares, as atitudes dos professores e as normas da escola.
RADICAL	O maior objetivo da escola é educar os alunos para que eles aceitem passivamente sua classe social e seu status na sociedade. A escola não pode ajudar a liberar	Elevar o nível de conscientização dos alunos e professores sobre a natureza do capitalismo e das sociedades estratificadas. Ajudar professores e alunos a comprometerem-se com a	

	<p>grupos étnicos e culturais vitimizados, porque ela é uma peça fundamental para mantê-los oprimidos. Os grupos étnicos das classes mais baixas não conseguem atingir a igualdade dentro de uma sociedade estratificada e capitalista. A reforma radical da estrutura social é um pré-requisito da igualdade para os alunos pobres ou de minorias étnicas.</p>	<p>reforma radical do sistema econômico e social nas sociedades capitalistas.</p>	
GENETICO	<p>Jovens pertencentes a classes populares ou minorias étnicas em geral têm um rendimento insatisfatório na escola devido às suas características biológicas. Programas de intervenção educacional não podem eliminar a diferença entre estes alunos e aqueles de grupos dominantes em função de suas diferentes características genéticas.</p>	<p>Criar uma meritocracia baseada nas habilidades intelectuais conforme apontadas por testes de aptidão padronizados.</p>	<p>Classes separadas conforme as habilidades, o uso dos testes de QI para determinar as profissões dos estudantes e diferentes possibilidades dentro das profissões em função de como os alunos respondem aos testes padronizados.</p>
PLURALISMO CULTURAL	<p>As escolas devem promover identificações e compromissos étnicos. Programas educacionais devem refletir as características étnicas dos alunos.</p>	<p>Promover a manutenção dos grupos; promover a libertação dos grupos étnicos; educar estudantes de diferentes etnias de forma que não sejam alienados de suas culturas de origem.</p>	<p>Cursos de estudos étnicos que sejam ideologicamente comprometidos; escolas com preocupações étnicas que focalizem a manutenção das tradições e das culturas.</p>
DIFERENÇA CULTURAL	<p>Os jovens das minorias têm culturas ricas e diversas, cujos valores, linguagem e estilos de comportamento lhes são funcionais e constituem-se como valiosos para a nação.</p>	<p>Mudar a escola para que ela respeite e legitime as culturas dos alunos de grupos étnicos diversos.</p>	<p>Programas educacionais que incorporem os diferentes estilos de aprendizagem dos grupos étnicos, suas diferentes culturas no desenvolvimento dos princípios inerentes ao</p>

			processo de ensino e integrem conteúdos étnicos dos conteúdos fundamentais do currículo.
ASSIMILACIONISMO	Os jovens de minorias étnicas devem ser libertados de suas identidades e compromissos étnicos para que possam ser participantes ativos da cultura nacional. Quando as escolas encorajam os compromissos e identidades étnicas, retardam o crescimento acadêmico dos alunos das minorias, contribuindo para o desenvolvimento de tensões étnicas e para a “balcanização”.	Educar os alunos de maneira que se liberem de suas características étnicas e se favoreça que adquiram os valores e comportamentos da cultura dominante.	Um grande número de programas educacionais se baseia nos pressupostos e objetivos assimilacionistas, tais como programas de privação cultural, a maior parte dos programas que ensinam inglês como segunda língua e a maioria dos currículos dos países ocidentais. Apesar das críticas que receberam nos anos 70, os currículos dos países ocidentais ainda estão dominados por objetivos e ideologias assimilacionistas.

O grande objetivo dessa proposta educacional é evitar que o processo de globalização conduza a uma homogeneização, cujo resultado é a submissão e mesmo extinção de várias expressões culturais, como já aconteceu na Amazônia quando do seu processo de ocupação pelo colonizador europeu.

Assim como a biodiversidade é essencial para a continuidade da vida, a diversidade cultural é essencial para a evolução do potencial criativo de toda a humanidade. Novos modos de pensamento e de expressão só podem resultar de uma dinâmica de encontros culturais.

Os erros do colonialismo não podem ser repetidos nessa nova fase de relações entre indivíduos, comunidades, povos e nações, e que chamamos globalização. Isto nos conduz, necessariamente, a uma análise das distintas formas de explicar, de conhecer, de entender, de lidar e de conviver com a realidade reconhecida nas inúmeras e distintas culturas.

Os educadores precisam examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que demonizam os outros que são diferentes, isso acontece todas as vezes que o considerado diferente é transformado em ausente ou perturbado, ou seja, é ignorado.

O multiculturalismo crítico chama séria atenção para os sistemas de significados dominantes disponíveis aos estudantes e educadores e que em sua maioria estão ideologicamente costurados no tecido do patriarcado e imperialismo ocidentais. Ele desafia os sistemas de significados que impõem atributos ao Outro sob a orientação de significantes e metáforas soberanos.

Portanto, o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural.

Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender melhor o mundo. Mais do que sucesso acadêmico, esse ensino empurra o estudante para o sucesso social e cultural.

Finalmente, é extremamente necessária uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos dessa população que dorme nas filas por uma vaga na escola pública que marginaliza sua cultura.

Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida com nosso povo mestiço, belo, forte, que luta que surpreende, que ri, que chora que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver/sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável.

Uma prática docente que tenha como palavra chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social, com a construção mesmo de uma amorosa cidadania.

2.6. Educação Intercultural.

Esse tipo de educação se refere aos programas e práticas educativas elaboradas e implantados para melhorar o rendimento educativo das populações étnicas e culturais minoritárias, e preparar os alunos do grupo majoritário para aceitar e compreender as culturas e experiências dos grupos minoritários.

A afirmação de uma dinâmica intercultural supõe a promoção de um autêntico diálogo entre culturas.

O modelo de educação intercultural é defendido por Candau (1994). Para ela a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminações e desigualdade social.

Tentando promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

Dessa forma, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberação intencional de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Os critérios básicos para promover processos educativos em uma perspectiva intercultural segundo Candau (1998) seriam:

- Deve-se partir de uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta. A educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada.

- Desenvolver articulações ao nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direitos de todos (as). Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

- Questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo, que não podem ser reduzidos aos aspectos cognitivos – da educação escolar ?

- Finalmente, a educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito: objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc.; como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo: professores, alunos, coordenadores, pais, agentes comunitários, etc.

- Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados na cultura latino-americana, constituem desafios iniludíveis.

Portanto, para Candau (1998), a promoção de uma educação intercultural é uma questão bastante complexa, que exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que têm a ver com as funções da escola hoje.

2.7. Educação multi e intercultural.

A educação tem a missão de contribuir para que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias para tornarem-se cidadãos na sociedade. Estas capacidades têm

a ver com a aquisição de conhecimentos dentro de uma série de disciplinas, mas não se esgotam nelas.

A educação também deve abordar temas cruciais que na atualidade são prioritários por suas evidentes repercussões na sociedade: a violência, as desigualdades e discriminações, a solidariedade entre as sociedades, a degradação do meio ambiente, o terrorismo, etc. Os esforços educativos devem dirigir-se para que o alunado entenda estes problemas e elabore um juízo crítico a respeito deles, desenvolvendo atitudes e comportamentos responsáveis.

O alcance intercultural na educação parte da constatação e reconhecimento da diversidade cultural em que a própria interação entre culturas é um fato educativo em si mesmo.

Não há dúvida de que a escola é um lugar onde se produz habitualmente um encontro entre culturas. É responsabilidade do professor, portanto, que a diversidade cultural se viva através de condições de igualdade. Deve-se cuidar do processo educativo para que a interação cultural produza um enriquecimento mútuo.

Uma questão que tem dado lugar abundante na literatura é a distinção entre educação multicultural e educação intercultural.

Para muitos autores europeus, a educação multicultural é definida como a educação que acontece em um contexto multicultural e que atribuem à educação intercultural um caráter normativo, que por sua vez, se refere aos programas e práticas educativas organizadas para melhorar o rendimento educativo das populações étnicas e culturalmente minoritárias, e preparar os de grupos majoritários para aceitar e aprender as culturas e experiências dos grupos minoritários. Exige o conhecimento mútuo e convivência entre pessoas e grupos originários de distintas culturas.

O termo multicultural não se reduz a mera justaposição de diversas culturas numa mesma sociedade. Trata-se de um termo amplo em que incluem diversos modelos ou paradigmas de intervenção educativa.

Candau (1994, 1998) entende o multiculturalismo como uma realidade social na qual convivem diferentes grupos culturais. A tomada de consciência da presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, em geral, é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social.

Uma situação até então considerada “normal” e “natural” se revela como permeada por relações de poder, historicamente construído, e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os “outros”, os diferentes se revelam em toda sua concretude. Para muitas pessoas e grupos social esta descoberta é altamente ameaçadora.

Esta realidade pode provocar comportamentos e dinâmicas sociais que constroem “muros”. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato com o “outro” e criam-se mundos próprios, como nas construções pós-modernas, onde o interior dos shoppings ostentando conforto e bem-estar é indiferente frente à pobreza à sua volta.

Fenômenos desta natureza provocam na sociedade, verdadeiros apartheids sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez se acentuam com maior intensidade.

Esta realidade permite afirmar o caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social que mobilize os processos interculturais.

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. A consciência das relações de poder presentes nas relações grupais permite evitar uma perspectiva ingênua e fortemente culturalista da perspectiva intercultural.

Em relação às diferentes posturas dos profissionais de educação no que diz respeito à educação multicultural, Candau (1994) enumera algumas posturas básicas (fundamentada na classificação proposta por Forquin) (Op.cit.): postura a-crítica, transcultural, assimilacionista, radical e intercultural.

A postura a-crítica refere-se “aos educadores que não têm uma consciência clara da problemática das relações entre escola e culturas”. Os conflitos e tensões no âmbito escolar são interpretados a nível individual ou de grupos específicos, e a forma de abordar tais problemas é reduzida aos aspectos relacionais, não chegando a afetar a dinâmica escolar como tal. Sugere que talvez esta seja a postura mais comum entre os profissionais de educação.

Os profissionais que enfatizam o papel da escola na sociedade enquanto transmissora de conhecimentos científica historicamente produzida apresenta uma postura que Candau (1994) classifica como transcultural.

Tais conhecimentos, de caráter considerado universal, perpassam as particularidades de cada contexto social, e devem ser privilegiados em qualquer escola. O papel da escola deve estar referido aos aspectos culturais universais, dos quais todos e todas devem se apropriar. A escola é lugar da igualdade e da universalidade e não da diferença e das particularidades.

A pluralidade cultural do sistema educacional é reconhecida pelos assimilacionistas. As diferenças são percebidas e busca-se a integração das culturas

“diferentes” à hegemônica. Programas de educação compensatória são um reflexo dessa postura, que tem como objetivo a integração à cultura hegemônica. Perpassa esta tendência uma posição hierarquizada que privilegia a cultura hegemônica.

A postura radical interpreta que a preservação das diferenças só é possível através de escolas diferenciadas que respeitem os universos culturais específicos de cada grupo sociocultural. A integração entre os diferentes traria como consequência à neutralização das diferenças, levando a negação das identidades dos grupos minoritários na relação com os grupos socioculturais dominantes na sociedade.

A perspectiva intercultural supõe a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíproca. Finalizando assim a classificação de Forquin sobre o assunto e defendido por Candau (1994).

CAPÍTULO III

3. A EDUCAÇÃO NA ÁREA RURAL DE RORAIMA.

Roraima, Estado mais ao norte do Brasil, apresenta-se em forma de uma cunha entre Guiana (a leste e a norte) e a Venezuela (a norte e oeste). Tem 964 km de fronteira com a Guiana e 958 km com a Venezuela.

Roraima possui uma área de 225.116,1 km quadrados. Levando-se em consideração o tamanho o tamanho das demais unidades da federação, tem área superior aos seguintes Estados: Acre, Amapá, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Distrito Federal e tem também uma extensão territorial maior que a Guiana, vizinho país de língua inglesa.

A capital do Estado de Roraima é Boa Vista, localizada a noroeste do país. Roraima possui 15 municípios. Suas principais e mais populosas cidades são: Boa Vista Rorainópolis, Alto Alegre, Caracarái, Mucajaí, Bonfím, Canta e Pacaraíma.

De acordo com o censo de 2000 a população de Roraima é de 324.152 habitantes, com uma densidade demográfica de 1,43 habitantes por quilômetro quadrado, a menor do Brasil. Sua população está em grande número (75%) nas cidades e apenas 25% na zona rural. É um Estado que mais homens (51,15%) que mulheres (48,85%), segundo o último Censo demográfico realizado. A mortalidade infantil atingiu 21,2 por mil (1998) e está em declínio.

A população de Roraima foi constituída inicialmente de nativo. Esses nativos vieram do Caribe. Índios Caribes era a denominação do tronco central das tribos que habitam Roraima (Macuxi, Taurepang, Ianomâmi, etc). Estes subiram o Orinoco, na Venezuela, alcançado o rio Caurá e daí passaram ao rio Parágua e, deste, penetraram nos rios Uaricoera e Branco.

Pode-se supor que, em alguns casos, prosseguiram a pé no lavrado, até chegarem no rio Tacutu, e depois deste ao Essequibo, retornando ao Orinoco. Isto vem dar valor a tese de que Roraima é, antes de tudo, um pedaço do Caribe no Brasil.

No que se refere à chamada população branca, os primeiros que chegaram, o fizeram no final do século XVIII e início do século XIX. A partir daí as correntes migratórias se intensificaram e, em especial, na última metade do século XX como mostra a tabela 1.

O governo brasileiro iniciou, de modo sistemático, os recenseamentos gerais em 1872, quando o atual Estado de Roraima era apenas uma parte de um simples município do Amazonas. Não se tem notícia, portanto, da população residente nesta região até, pelo menos, 1940, quando o um município de Boa Vista do Rio Branco registrou 10.521 habitantes (Censo de 1940, IBGE).

O crescimento populacional mostrou-se tímido até a década de 70. A partir daí, as taxas de crescimento registraram saltos significativos até a década de 90. Dessa década em diante ocorreu uma explosão migratória para Roraima, estimulada pelo governo do Estado, que oferecia casas e sexta básica para os migrantes, já que o fechamento do garimpo provocou uma “debandada” do Estado, mas como o Estado não tem estrutura econômica para absorver essas pessoas no mercado de trabalho, criou-se grandes problemas como o desemprego, cresceu a violência, necessidade de saneamento básico nos bairros que surgiram, o atendimento médico insuficiente, enfim, os problemas sociais se avolumaram.

Até 1977, a ligação entre Manaus e Boa Vista só ocorria por via fluvial através do Rio Branco que, só se apresenta navegável durante três ou quatro meses ao ano, e somente Caracarái.

Neste mesmo ano, foi entregue ao tráfego, com restrições, a BR 174 ligando Boa Vista a Manaus. Com a abertura da estrada, mesmo no final da década, já foi registrado, no

Censo de 1980, um expressivo crescimento populacional, tendo seu ponto alto na década de 90.

A explosão demográfica se explica, não só pelo incentivo dos governantes do ex-território, mas também devido a abertura de garimpos de ouro que incentivou a vinda de um expressivo número de garimpeiros, muitos deles sem família.

ANO	POPULAÇÃO	OBSERVAÇÃO
1940	10.541	Censo-Am
1950	18.116	Censo
1960	28.304	Censo
1970	40.885	Censo
1980	79.159	Censo
1991	217.583	Censo
2000	324.152	Censo

Tabela 1. Roraima: população residente. IBGE.

No sentido inverso, isto é, saindo de Roraima, a migração também tem ocorrido e de modo seletivo. Com a promulgação da Constituição de 1988 e com a conseqüente transformação do antigo Território Federal em Estado membro da Federação e, na falta de uma legislação específica, aplica-se aos Estados de Roraima e Amapá a legislação utilizada quando da transformação de Rondônia em Estado.

Esta legislação aplicada deu abertura para a chamada redistribuição de pessoal. Usando a redistribuição, amparados no Regime Jurídico Único. Lei n. 8.112 de 11 de dezembro de 1990, muitos servidores públicos federais, dos mais qualificados, foram redistribuídos para diversos estados brasileiros, prejudicando o Estado de Roraima, que não poderia prescindir de tais funcionários

Essa redistribuição de pessoal, como era de se esperar, ocorreu principalmente, entre técnicos especializados, professores, médicos e demais profissionais de nível

superior, desfalcando, assim o quadro de pessoal federal à disposição do novo ente federativo.

Uma outra agravante foi o fechamento do garimpo, a economia do Estado de Roraima sofreu um duro golpe com a falência de diversas empresas e a transferência de estabelecimentos comerciais para outros Estados.

Atualmente a economia de Roraima tem sua composição distribuída em: agricultura, pecuária e extrativismo (madeira e minérios). A agricultura produz milho, soja, feijão, arroz e mandioca. Na pecuária, o rebanho bovino oficialmente está estimado em 399 mil cabeças. Há, no entanto, quem conteste este número afirmando que o rebanho atinge apenas 250 mil cabeças. Segundo dados de 1998, o Estado possui 56 mil cabeças, 582 mil cabeças de galináceos e 35 mil cabeças de ovinos e caprinos.

Este é o perfil humano e econômico do Estado de Roraima, será tratado nos itens seguintes no município de São João da Baliza, localizado no sul do Estado, apresentado a localização geográfica, e os aspectos humano, econômico e como se apresenta cada um deles no campo da educação, que o foco central desta pesquisa, para então formular sugestão para um proposta multicultural de Educação.

Guiana; ao Sul com o Estado do Amazonas; a leste com o Estado do Pará e com a República da Guiana e a oeste com os municípios de São João da Baliza e Caracarái.

A água potável é fornecida pela CAER (Companhia de Águas e Esgotos de Roraima de Roraima). A energia elétrica é fornecida é fornecida pela CER (Companhia Energética de Roraima), energia proveniente da hidrelétrica de Jatapu, instalada no próprio município.

3.1. Município de São João da Baliza.

Criado pela Lei Federal. 7.009 de 1º de julho de 1982, com terras desmembradas do município de Caracaraí. Está localizado a 255m de altitude, nas encostas da serra Acarai.

O município limita-se ao norte com os municípios de Caracaraí e Caroebe; ao sul com o Estado do Amazonas; a leste com o município de Caroebe; a oeste com os municípios de São Luiz do Anauá e Rorainópolis. São João da Baliza está distante de Boa Vista 3131 km. O transporte é feito por via rodoviária pelas Br 2210 e 174. Possui ainda um aeródromo não regularizado junto às autoridades aeronáuticas.

A hidrografia do São João da Baliza é formada, basicamente, pelas bacias dos rios Jauaperi e de seu afluente Baliza. O clima predominante no município é tropical úmido com temperatura variando entre a mínima de 22º e a máxima de 35º C.

A população do município é de 5.080 habitantes, de acordo com o último censo e uma densidade demográfica de 1,23habitantes por quilômetros quadrados.

A economia do município está concentrada na agricultura, pecuária e no comércio.

No campo da saúde, dispõe de 1 (um) hospital público (unidade mista) com 16 leitos e um posto de saúde, uma assistência médica bastante deficitária para a demanda do município.

Sua rede de ensino está composta de 4 escolas para educação infantil, com 229 alunos, 18 escolas para o ensino fundamental com 1.788 alunos e uma escola para ensino médio, com 311 alunos. O total de estudantes em São João da Baliza é de 2.330, com 90 professores.

No total de escolas 7 (sete) são da prefeitura com uma estrutura educacional bastante deficiente, devido a falta de professores de disciplinas como Física e Biologia, essa carência de professores nessas disciplinas também acontece na capital.

Também tem as dificuldades geográficas, os alunos que moram nas vicinais que freqüentam escolas da sede do município, mesmo tendo transporte, o deslocamento difícil, devido as péssimas condições das vicinais que estão intransitáveis, e no período chuvoso é quase impossível trafegar por elas, dificultando assim o transporte dos alunos.

3.2. O Currículo multicultural.

Para todo o Estado de Roraima existe uma matriz curricular para cada nível de ensino, tanto para a área urbana como para o interior do Estado e zona rural:

Matriz Curricular Unificada para o Sistema Estadual de Ensino. Educação Infantil/Pré-Escolar

ÁREAS DE ESTIMULAÇÃO	DIAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA
-Comunicação e Expressão Operacional -Pensamento Concreto -Meio Físico e Social -Saúde	200	800 horas

Embora não exista a obrigatoriedade de cumprimento de dias letivos e carga horária mínima, em cumprimento a Resolução CEE/RR n.º 06/00 que regulamenta a oferta de Educação Infantil no sistema estadual, os estabelecimentos de ensino buscarão atingir, o mais próximo possível, os mínimos estabelecidos para o Ensino Fundamental.

O que existe de Educação Infantil em São João da Baliza, apenas 4 escolas, que não atendem a necessidade educacional do município, a oferta para este nível de ensino, ainda não há uma sólida preocupação com a pré-escola, o que precisa ser mudado urgentemente para garantir o acesso das crianças em idade escolar.

As matrizes curriculares para todo o Estado de Roraima, conforme anexo A é a mesma, para todo o Estado, o Ensino Fundamental e Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, a diferença está, no caso da EJA, na maneira como se trabalha o aluno nesta modalidade de ensino, mas o conteúdo é o mesmo.

É importante considerar em qualquer proposta curricular, o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação. Esta é uma preocupação colocada no Parecer do Conselho Nacional de Educação de 009/2001, que contempla também a preocupação com os cursos de formação de professores.

Este tópico, no referido parecer, trata dos conhecimentos relativos à realidade social e, política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Portanto, é necessária a contextualização dos conteúdos determinada pelos princípios estabelecidos pelos PCNs do Ensino Médio, assim como o tratamento dos temas transversais, que representam questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural (foco central desse trabalho), sexualidade, trabalho, consumo e outros.

No caso dessas matrizes curriculares do Estado de Roraima, apesar de ser unificada, o multiculturalismo deve estar presente como um compromisso da Educação Básica, com uma formação para a cidadania, possibilitando aos alunos a construção de significados e a necessária construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social, através de uma prática multidisciplinar.

O professor da Educação Básica, dentro deste contexto, deve desenvolver junto aos alunos, uma postura investigativa, especialmente em se tratando da análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, considerando a

diversidade de culturas. É importante que o professor tenha uma efetiva relação de participação e envolvimento com a comunidade.

Portanto, independente da mesmice das grades apresentadas, a análise e o entendimento da dimensão cultural faz parte do processo de aprendizagem, que deve ser estimulado pelo professor que se identifique com o local e não retrate apenas o global como é comum nos livros didáticos e nas propostas de ensino.

A dimensão cultural, social e política da educação, conteúdos das áreas de ensino, conhecimento pedagógico, conhecimento advindo da experiência de professores e alunos, em fim, todos esses âmbitos devem estar intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área ou disciplina.

Segue abaixo, então, a matriz curricular dos vários níveis de ensino da Educação Básica, a partir das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA
PARA O SISTEMA ESTADUAL DE
ENSINO
ENSINO FUNDAMENTAL - REGULAR
1ª a 4ª série**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVO ANUAL
			1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	05	05	05	05	200	200	200	200	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Educ. Artística	01	01	01	01	40	40	40	40	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	05	05	05	05	200	200	200	200	
		Ciências	03	03	03	03	120	120	120	120	
	Ciências Humanas	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
Geografia		02	02	02	02	80	80	80	80		
Parte Diversificada		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-		
		TOTAL	20	20	20	20	800	800	800	800	

- **CH/SEMANAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/ANUAL** = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normalizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica. As aulas de Ensino Religioso não contam no cômputo das 800 horas mínimas;
- A Parte Diversificada deverá ser complementada por cada escola e devidamente contemplada na sua proposta pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.
- Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de jogos e recreação, sem atribuição de notas.
- Aos conteúdos de Educação Artística serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades sem atribuição de notas
- Os professores de 1ª a 4ª séries são Multidisciplinar, conforme Parecer

CEB/CNE nº 16/01 e Lei Estadual 41/01.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO
ENSINO FUNDAMENTAL - REGULAR - Diurno**

5ª a 8ª série

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Educ. Artística	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Geografia	02	02	02	02	80	80	80	80	
Parte Diversificada		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-		
	Linguagens e Códigos	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
		TOTAL	20	20	20	20	800	800	800	800	

- **CH/SEMANAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/ANUAL** = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- As aulas de Ensino Religioso não contam no cômputo das 800 horas mínimas;
- A Parte Diversificada deverá ser complementada por cada escola e devidamente contemplada na sua proposta pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.
- Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de iniciação desportiva, sem atribuição de notas.
- Aos conteúdos de Educação Artística serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O SISTEMA
ESTADUAL DE ENSINO ENSINO FUNDAMENTAL -
REGULAR – Noturno
5ª a 8ª série**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	05	05	05	05	200	200	200	200	200
		Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Educ. Artística	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	05	05	05	05	200	200	200	200	
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
Geografia		02	02	02	02	80	80	80	80		
Parte Diverfifica		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-		
	Linguagens e Códigos	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
		TOTAL	20	20	20	20	800	800	800	800	

- CH/SEMANAL = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- CH/ANUAL = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- TOTAL = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- BASE NACIONAL COMUM = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- As aulas de Ensino Religioso não contam no cômputo das 800 horas mínimas;
- A Parte Diversificada deveser complementada por cada escola e devidamente contemplada na sua proposta pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.
- Aos conteúdos de Educação Artística serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O SISTEMA
ESTADUAL DE ENSINO
ENSINO MÉDIO - REGULAR - Diurno
1ª a 3ª Série**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03	120	120	120	200
		Educação Física	02	02	02	80	80	80	
		Educ. Artística	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	120	120	120	
		Biologia	02	01	02	80	40	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
		Química	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	01	02	02	40	80	80	
		História	01	02	02	40	80	80	
	Parte Diversific	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	01	-	-	40	-	-	
		Filosofia	-	01	-	-	40	-	
TOTAL			20	20	20	800	800	800	

- **CH/SEMANAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/ANUAL** == É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de iniciação e desportiva, sem atribuição de notas.
- Aos conteúdos de Educação Artística, Sociologia e Filosofia serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO
ENSINO MÉDIO - REGULAR - Noturno**

1ª a 3ª série

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04	160	160	160	200
		Educação Física	-	-	-	-	-	-	
		Educ. Artística	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	04	04	04	160	160	160	
		Biologia	02	01	02	80	40	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
		Química	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	01	02	02	40	80	80	
		História	01	02	02	40	80	80	
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	01	-	-	40	-	-	
		Filosofia	-	01	-	-	40	-	
	TOTAL		20	20	20	800	800	800	

- CH/SEMANAL = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- CH/ANUAL = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- TOTAL = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- BASE NACIONAL COMUM = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao regimento escolar, quando de seu encaminhamento para aprovação no CEE/RR.

- Aos conteúdos de Educação Artística, Sociologia e Filosofia serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO EDUCAÇÃO
BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS
1º SEGMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL
(1ª a 4ª Série)**

1ª a 4ª Séries	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/SEMESTRAL				DIAS LETIVOS/ SEMESTRE
			1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	06	06	06	06	120	120	120	120	100
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	06	06	06	06	120	120	120	120	
	Ciências da Natureza	Ciências	03	03	03	03	60	60	60	60	
	Estudos da Sociedade	História	03	03	03	03	60	60	60	60	
		Geografia	02	02	02	02	40	40	40	40	
Parte Diversificada											
	TOTAL		20	20	20	20	400	400	400	400	

- **CH/SEMANAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/SEMESTRAL** = É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao regimento escolar, quando de seu encaminhamento para aprovação no CEE/RR.
- *Observar que o Curso e Seriado Semestral;*
- *Observar que o Piracema tem Grade Curricular aprovada até 31 de dezembro de 2002.*

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O SISTEMA
ESTADUAL DE ENSINO**

EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS

2º SEGMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL

(5ª a 8ª séries)

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/SEMESTRAL				DIAS LETIVOS/ SEMESTRE
			5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	05	05	05	05	100	100	100	100	100
		Educ. Artística	01	01	01	01	20	20	20	20	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	05	05	05	05	100	100	100	100	
	Estudos da Sociedade	História	02	02	02	02	40	40	40	40	
		Geografia	02	02	02	02	40	40	40	40	
Ciências da Natureza	Ciências	03	03	03	03	60	60	60	60		
Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	40	40	40	40	
		TOTAL	20	20	20	20	400	400	400	400	1600

- **CH/SEMANAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/SEMESTRAL** = É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/06 e demais normatizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao regimento escolar, quando de seu encaminhamento para aprovação no CEE/RR.
- Aos conteúdos de Educação Artística serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.
- *Observar que o Curso é Seriado Semestral;*
- *Observar que o Piracema tem Grade Curricular aprovada até 31 de dezembro de 2002.*

**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA PARA O
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS
3º SEGMENTO - ENSINO MÉDIO
(1ª a 3ª Série)**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANTAL CH/SEMESTRAL						DIAS LETIVOS / SEMESTRE
			1ª	2ª	3ª	1-	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04	80	80	80	100
		Educ. Artística	01	-	-	20	-	-	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	60	60	60	
	Ciências da Natureza,	Química	02	02	02	40	40	40	
		Física	02	02	02	40	40	40	
		Biologia	02	02	02	40	40	40	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	02	02	02	40	40	40	
		História	02	02	02	40	40	40	
Parte Diversificada	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	40	40	40	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	-	01	-	-	20	-	
		Filosofia	-	-	01	-	-	20	
	TOTAL		20	20	20	400	400	400	1200

- **CH/SEMANTAL** = Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
- **CH/SEMESTRAL** = É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
- **TOTAL** = É o somatório das aulas de cada disciplina;
- **BASE NACIONAL COMUM** = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
- **PARTE DIVERSIFICADA** = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica.
- Aos conteúdos de Educação Artística, Sociologia e Filosofia serão desenvolvidos sob a forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.

- A cópia da grade curricular deverá vir anexada ao regimento escolar, quando de seu encaminhamento para aprovação no CEE/RR.
- *Observar que esta grade é para um Curso Seriado Semestral.*

**Matriz Curricular Unificada para o Sistema Estadual de Ensino
Educação Básica de Jovens e Adultos
3.º segmento – Ensino Médio
PETEM**

DISCIPLINAS	C/HORÁRIA
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	180
Matemática	180
História	138
Geografia	138
Física	150
Química	138
Biologia	138
Inglês	138
CH/TOTAL	1200 H

- DISCIPLINAS = relação das disciplinas que compõem a matriz curricular do projeto;
- CH/HORÁRIA = todas as aulas de cada disciplina;
- CH/TOTAL = É a carga horária de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular. Neste caso, está atendendo a Resolução CEE/RR 23/01 (1200 horas para o 3.º segmento);
- Observar que este é um curso presencial, cuja matrícula se dá por disciplinas ou por blocos de disciplinas. A Coordenação orientou as escolas sobre quais seriam as disciplinas a serem ofertadas, períodos de matrículas, preenchimento de formulários e expedição de documentos;
- Observar que este é um projeto (PETEM) cujo substitutivo deverá ser encaminhado ao CEE/RR com a maior brevidade possível, para que haja tempo

hábil de capacitação dos docentes, pessoal de secretaria, divulgação e conscientização da necessidade de adequação por que passou o projeto;

- A cópia da matriz curricular deverá vir anexada ao Regimento Escolar, quando de seu encaminhamento para a aprovação no CEE/RR.

Como se observa nas matrizes curriculares do Estado de Roraima são comuns para todo o Estado, seja na área urbana, como para a área rural. Não se pode negar que o currículo se concretiza através de uma série de princípios de índole, diversas: ideológicas, pedagógicas e psicopedagógicas, que em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional.

O currículo é o elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradição operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.

É importante então que a elaboração do currículo ocupe o lugar central nos planos de reforma educacional e que freqüentemente ele seja considerado como ponto de referência pra guiar outras atuações.

De acordo com estas preocupações está a formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino, confecção de materiais didáticos, e assegurar, em última instância, a coerência das mesmas.

Em se tratando de multiculturalismo é importante considerar a necessidade do professor transmitir conhecimentos antropológicos que expliquem a coexistência de diferentes culturas, principalmente porque se trata de um Estado (Roraima), que tem a maior parte do seu território em terras indígenas.

Há relações presentes em diferentes grupos e sociedades humanas que não se explicam exclusivamente pelo socioeconômico, nem se reduzem a estados afetivos e

psicológicos. São exemplos, a relação do ser humano com a organização de seu grupo, com o sagrado, o mágico, o sobrenatural, a relação com o patrimônio cultural, tudo o que o precede e sucede. Trata-se de fatos que caracterizam a existência da cultura, especificidade da vida humana (PCNs, Temas Transversais/MEC. 2001)

A Antropologia caracteriza-se como o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar. Nesse sentido, cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra.

Para uma boa convivência, respeito e sem preconceitos, é importante que a escola considere a existência dessa gama de culturas. Por esse motivo que o pluralismo cultural foi contemplado nos PCNs como tema transversal, para que tenha um caráter transdisciplinar, o que exige, é claro, um conhecimento esclarecedor sobre o assunto.

É também nos conhecimentos antropológicos que se encontram subsídios para entender algumas das questões mais difíceis de nosso tempo, que vai ao encontro do terceiro milênio. Em particular, a temática étnica, cada vez mais presente em um mundo que se complexifica de maneira crescente, sob aparência de homogeneização, assim como o estudo das mutações culturais, que se apresentam em ritmos distintos, em diferentes grupos.

É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

Os principais problemas do currículo no que diz respeito ao multiculturalismo são:

- As minorias étnicas e lingüísticas em geral têm pouco sucesso na escola porque a instrução não é conduzida em língua materna, e isso não implica na questão da promoção de uma série para outra, porque a escola pública no Brasil, e principalmente no Estado de Roraima, os professores trabalham ganhando salários de miséria, com péssimas condições de trabalho e em que as pessoas que têm maior poder aquisitivo, têm mais condição de se dar bem;
- Os jovens pobres e de minorias étnicas são socializados em famílias e comunidades que não lhes permitem adquirir as habilidades cognitivas e culturais necessárias para ter sucesso na escola;
- O caráter ideológico do currículo impõe a cultura dominante no seio da escola, ignorando os interesses das classes populares;
- Os grupos étnicos das classes mais baixas não conseguem atingir igualdade dentro de uma sociedade estratificada e capitalista;
- Não existe unidades de estudo étnicos que focalizem festas, comidas étnicas; unidades sobre heróis, mitos e lendas da Amazônia num caráter transdisciplinar;
- A maneira como o currículo está sendo aplicado, contribui mais para que os alunos aceitem passivamente a pobreza e o baixo status social.

Além destes, existem outros problemas que não foram citados e que estão no plano das políticas públicas, que interferem no processo pedagógico e no sucesso escolar.

Não se pode perder de vista que o crescimento pessoal e social está intrínseco à idéia de educação, vinculado também ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Isso envolve o currículo e a prática docente.

A proposta de educação multicultural só é possível com um redimensionamento de cunho pedagógico através da integração de conteúdos, redução do preconceito com relação a outras culturas e para a própria construção do conhecimento, que só é possível através da reestruturação da cultura e organização da escola.

Portanto, para tornar possível a efetivação da educação multicultural no projeto curricular deve ser tomada as seguintes atitudes:

- Integração dos conteúdos provenientes de culturas e grupos variados para ilustrar os conceitos, os princípios, as generalizações e teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação, através da prática docente;
- A aplicação de uma Pedagogia da equidade, no sentido de facilitar a aprendizagem e o aproveitamento acadêmico dos alunos de grupos sociais e culturais;
- A utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais;
- Introduzir pressupostos antropológicos que ajudem a compreender a diversidade cultural no âmbito das disciplinas, contribuindo no processo de construção do conhecimento;
- Desenvolver métodos de ensino que focalizem atitudes positivas com relação a outras raças e culturas, compensando assim, os déficits cognitivos e as características culturais disfuncionais que muitos estudantes pobres e de minorias étnicas trazem para a escola;
- Elevar o nível de conscientização dos alunos e professores sobre a natureza do capitalismo e das sociedades estratificadas. E isso só é possível com um alto

nível de conscientização política dos professores, para evitar a aceitação passiva por parte dos estudantes, principalmente das vicinais;

- O currículo deve refletir as características étnicas dos alunos.

O multiculturalismo, portanto, é um tema que deve ser tratado com muita cautela, mas que não pode ser ignorado, por que diz respeito a diferença e superação da diferença e da intolerância, que não se refere só a discriminação dos alunos, mas também a própria falta das políticas públicas.

Existem algumas idéias que se destacam, a escola, historicamente, tem sido um ambiente monocultural, que privilegia apenas o discurso científico dos conteúdos em detrimento de tantos outros como mostra as matrizes curriculares, não só do Estado de Roraima.

Não há no sistema de ensino uma oposição entre igualdade e diversidade que possa realmente ser sustentada. Pensar em dicotomias seria um equívoco, por isso é importante buscar a articulação destas duas esferas no campo da educação.

Dado a novidade do tema, como fazer articulação entre igualdade e diversidade nas práticas pedagógicas é ainda um campo que apresenta muitas incógnitas. Não está predefinida, nem será determinada só por teorias, mas se constrói na prática cotidiana, na experimentação, no jogo de ensaio e erro dos próprios profissionais da educação.

É preciso evitar exacerbação tanto da igualdade da diferença quanto da diferença, tanto uma radicalização quanto outra pode levar a situação que nada contribuem para o avanço das discussões das práticas pedagógicas.

Se por um lado, o igualitarismo pode levar à homogeneização, à padronização, ao autoritarismo e à exclusão, por outro lado, o diferencialismo pode levar ao fechamento, à

radicalização do relativismo, ao gueto e às justificativas de uma prática marcada pela desigualdade.

A intolerância, enquanto fenômeno de reconhecimento e negação da diferença, pode ser abordado e trabalhado na prática escolar, contribuindo para uma socialização mais plena e democrática. Neste sentido, algumas indicações apresentadas pelas entrevistas nos apontam experiências marcadas sempre pelo diálogo.

Muitos de nós, em muitos recantos do mundo, não aprendemos ainda a respeitar aquele e aquela que anda diferente, fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem a cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence a outra cultura, a outra geração ou a outra classe social.

No entanto, todas as pessoas são seres valiosos, e todas elas têm uma contribuição a dar, desde que todas tenham oportunidades de aprender e conviver. E sobre isso a escola tem muito a dizer e fazer, através de uma proposta curricular que atenda essa necessidade.

3.3. Educação, trabalho e currículo.

Na era do capitalismo neoliberal, rompem-se alguns dos importantes vínculos que ligavam a esfera da educação às atividades públicas da vida adulta. Nas fases anteriores do capitalismo, a educação acenava, ao menos teórica e idealmente, com duas promessas centrais: trabalho e participação política.

No discurso educacional elas se traduziam na conhecida mantra “educação para o trabalho e para cidadania”. Embora com outras inflexões, nem mesmo o discurso educacional crítico fugia a essa ladainha. Numa era de desemprego crescente e crônico é,

ao mesmo tempo, de radical redução das possibilidades de influir nos processos de decisão política, esses supostos vínculos tornam-se mais do que problemáticos.

A “solução” neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses, ou seja, o modelo econômico determina o tipo de educação.

A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender às precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista.. Nessa perspectiva, não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada.

Dada a proclamada inevitabilidade da organização social exigida pela forma capitalista de organização da produção, é, na verdade, essa própria organização que se torna inquestionável.

O Estado estabelece um modelo, que pode não ser o ideal, mas que atende interesses econômicos de caráter internacional, impondo ideologias que não consideram a cultura local, com bem afirma Castell:

A economia informacional global é, sem dúvida, uma economia muito politizada, e a grande concorrência de mercado em escala global ocorre sob condições de comércio administrado. Rápidas transformações tecnológicas combinam inovações empreendedoras com estratégias governamentais deliberadas em apoio a pesquisas tecnológicas. Países que se tornam vítimas da própria ideologia vêem sua posição tecnológica e econômica cair rapidamente em relação a outros. Assim, a nova economia, baseada em reestruturação socioeconômica e revolução tecnológica será moldada, até certo ponto, de acordo com os processos políticos desenvolvidos no e pelo Estado (CASTELL, Vol. 1. 1999. p. 109)

Essa afirmação de Castell deixa bem claro que prevalece o interesse econômico em nome da transformação tecnológica que ocorreu ao longo de décadas, e que o currículo

escolar é apenas um mero detalhe, que não deve atrapalhar os interesses das grandes corporações. O que torna muito difícil tratar a questão da educação multicultural, principalmente em se tratando de um Estado pobre como o de Roraima, apesar de seu território estar, na sua maior parte, assentado em área indígena.

Nesse contexto, é necessária uma reflexão crítica sobre as relações entre educação e trabalho, refletindo uma orientação fundamentalmente marxista, para perceber o verdadeiro sentido que se quer dar a educação.

Num contexto em que as políticas oficiais se concentram em radicalizar a dimensão econômica da educação, a teorização crítica sobre educação e trabalho, corre o risco e, com essa ênfase, acabar reforçando a concepção dominante, como de fato, tem ocorrido na prática, na medida em que ignora as particularidades das culturas locais.

A nível de currículo escolar, segundo Morin, já é uma realidade:

Mas o que é importante é que os princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, a matematização, a formalização são precisamente os que permitiram desenvolver o enclausuramento disciplinar. Por outras palavras, a unidade foi sempre hiperabstracta, hiperformalizada, e só pode fazer comunicar as diferentes dimensões do real abolindo estas dimensões, isto é, dimensionalizando o real (MORIN, apud PETRAGLIA, 2001, p. 67).

Dessa afirmação se impõe a necessidade de se pensar educação numa perspectiva “complexa”, capaz de se compreender e viver a solidariedade em diversas dimensões e sob os mais variados e múltiplos aspectos também, dentro da escola, partindo-se da certeza do processo auto-eco-organizador que todo sujeito desenvolve segundo Morin (2000).

O problema do currículo escolar é que ele é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou

complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem.

3.4. II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (CNEC).

A Educação no Campo foi discutida em Luziânia, no Estado de Goiás, no período de 2 a 6 de agosto de 2004. Neste encontro foi elaborada uma declaração final por uma política pública de Educação no campo. Contando neste encontro com 1.100 participantes, com representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo, além destes participaram também educadores, educadoras, educandos, educandas: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, enfim, todos os segmentos da sociedade.

Nesse II CNEC foi discutido especialmente como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação no Campo. Como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos vivem e atuam no campo.

Outra preocupação é como tratar da questão dos milhões de adolescentes que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou mesmo precisam ir para a cidade para estudar, e a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

O compromisso coletivo assumido nesta Conferência para a educação e política pública para o campo ficou assim discriminada:

- A defesa por uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre a construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável para o campo;
- A defesa por uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural;
- Defende a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país; e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela;
- Defende o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que está sendo construído;
- Defende políticas públicas de educação articulada ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto de direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, a água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Esses direitos devem ser dever do Estado;

- Defende um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo;
- Luta por direitos sociais e humanos, conseqüentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

Essa Conferência serviu também de reflexão e também como um evento reivindicatório para melhores condições de vida para o homem do campo, e serviu também como modelo para a elaboração da Carta de Roraima, que foi um documento elaborado com o objetivo de estabelecer diretrizes para a Educação no Campo.

A Carta de Roraima estabelece, entre outros aspectos, a universalização do acesso à Educação do Campo através da elaboração de uma proposta pedagógica que priorize em seu currículo, disciplinas adequadas às necessidades de cada localidade, sem alterar a base comum nacional, prevista no artigo 26 da LDB, na busca de se fazer uma pedagogia que se aproxime da realidade da comunidade.

O documento também sugere alternativas para a formação do professorado, para a implementação das diretrizes da Educação do Campo, através da capacitação profissional

de acordo com as especificidades de cada localidade, para que ocorra a concretização da pedagogia de alternância, prevista na solução.

Sugere também um núcleo de elaboração de projetos, consultoria, planejamento e incremento da Educação do Campo, com representantes em cada localidade, permitindo assim a execução das propostas curriculares.

Além disso, para garantir a Diversidade/Pluralidade dos povos do campo estabelece alguns objetivos:

- Respeitar, valorizar e preservar a diversidade cultural dos povos, considerando as especificidades regionais contextualizando a proposta curricular a partir de suas experiências no campo;
- Valorizar o homem do campo contemplando sua realidade cultural e ambiental de forma a integrá-lo totalmente na sociedade como sujeito atuante no processo de desenvolvimento;
- Melhorar a malha viária e execução de trechos para viabilizar o acesso à escola e o escoamento da produção agrícola;
- Estabelecer parcerias com instituições de pesquisas e órgãos de estado responsáveis pela saúde, agricultura e meio ambiente;
- Evidenciar a importância do trabalho coletivo nas associações de trabalhadores rurais valorizando suas ideologias;
- Melhorar as condições de transporte coletivo dos moradores da zona rural atendendo a todos em todos os meses do ano.

Essa relação de metas demonstra o nível das dificuldades enfrentadas nas áreas rurais do Estado, alguns comuns nos centros urbanos também. Melhorando a qualidade de vida da população do campo, o homem do campo tende a se fixar, considerando alguns

aspectos importantes como, por exemplo, um currículo escolar que contemple as necessidades de cada região, ou seja, uma matriz curricular diferenciada, o que não acontece, como já foi mostrada, a matriz curricular é a mesma para todo o Estado em todos os níveis de ensino.

Outros problemas a serem considerados dizem respeito também a calendário específico, capacitação e valorização dos profissionais de educação, autonomia financeira para as APMs, com uma gestão compartilhada.

O respeito a essas propostas vai beneficiar bastante o ensino como processo formal, ajudando na construção de uma escola ideal para a área rural, com um currículo que atenda os anseios de todas as camadas sociais, não só a dominante.

A concepção curricular voltada para as necessidades do campo, vai propiciar a elaboração de uma proposta pedagógica para toda comunidade onde a escola está inserida, envolvendo todos os segmentos da sociedade, valorizando a cultura local.

Todas as matrizes curriculares para o Estado de Roraima, por exemplo, precisa ser amplamente discutida no âmbito da formulação de propostas para a área rural, como uma maneira até de fazer uma reflexão sobre o modelo educacional ideal, incluindo a participação de professores, alunos e membros da comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do multiculturalismo diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira.

A primeira questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. De um lado está a educação, e de outro a idéia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre ou deve nutrir o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências.

A cultura é a dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem como real dele, com a sua realidade, de onde vêm ou deve vir os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional. Lamentavelmente as instituições oficiais concebem cultura em termos patrimonialistas, ou seja, a visão da cultura como algo a ser guardado e protegido pelo Estado, sendo retratada em manuais escolares.

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural.

Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. Mais do que sucesso acadêmico, esse ensino empurra o estudante para o sucesso social e cultural.

Por isso é importante conhecer o processo de colonização da Amazônia, a influência européia na formação da identidade do homem dessa região é o reflexo da imposição de uma cultura dominante, que em nome do poder econômico se erradicou grupos inteiros na região.

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos do multiculturalismo.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar o papel da escola, oferecendo ao grupo de alunos a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

É importante destacar que na Amazônia, o processo histórico cria a possibilidade de entendimento no que diz respeito ao seu processo de ocupação pelo colonizador europeu, interferindo na formação da identidade do homem amazônico em nome do poder econômico.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias e existências, no caso de já terem desaparecido, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos e na própria produção de conhecimento.

Todos os grupos sociais e étnicos têm história. Essas histórias são distintas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram.

A existência de cultura, tecnologia e modos de vida próprios desses grupos também são pontos obscuros de uma história do Brasil que está para ser contada: a história dos negros, dos índios, dos imigrantes e migrantes, estabelecendo a relação com a cultura local, por isso é importante que os professores tenham conhecimentos antropológicos, para, além da análise histórica, ser capaz de analisar esse multiculturalismo, que na maioria das vezes é ignorado.

Essas questões de cunho cultural passaram em branco no ensino tradicional de história do Brasil e nos livros didáticos, e estão por requerer um tratamento cuidadoso por parte da escola.

A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processo em cada grupo social. Por todos estes motivos é importante considerar no processo educacional, o multiculturalismo, em particular numa parte da Amazônia (em Roraima), analisando na última parte do trabalho, as matrizes curriculares que são comuns em todo o Estado de Roraima.

A desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, freqüentemente, como mera transmissora de ideologia.

Por outro lado, a injustiça socioeconômica se apóia em preconceitos e discriminações de caráter etnocultural de tal forma que, muitas vezes, não é possível saber se a discriminação vem pelo fato étnico, pelo socioeconômico, ou por ambos.

É claro que o problema da ausência de uma política multicultural para a prática educacional, não implica necessariamente pela criação de uma disciplina específica que trate do assunto, mas principalmente de uma mudança de mentalidade, não só com relação ao elemento indígena, mas de todos os grupos que migraram para a região pesquisada e a própria miscigenação de raças do povo brasileiro.

O modelo econômico, reforçado pela teoria do estado mínimo, a pós-modernidade, a globalização, o avanço tecnológico e o mito, são aspectos que interferem na formação da identidade do homem da região, e que por isso são amplamente tratados ao longo da exposição do tema.

O objetivo final deste trabalho é debater o tema, com a importância que o tema merece, estabelecendo uma relação do multiculturalismo com o processo formal de educação, partindo de uma reflexão de todos os profissionais da educação.

O multiculturalismo deve ser inserido no currículo do ensino fundamental, na escola pública e particular de ensino, porque já é um tema transversal contemplado nos PCNs. Como incluir esse assunto no currículo, deve ser uma construção pedagógica coletiva, para atender as necessidades dos PCNs com relação pluralismo cultural.

Existe, para isso, a necessidade por parte dos professores, de adquirir conhecimentos antropológicos, independente da disciplina que leciona ou nível escolar que trabalhe. O que deixa claro que os cursos de formação de professores devem refletir essa necessidade.

Só haverá a conscientização de alunos, professores e todas as pessoas que trabalham, quando houver um reconhecimento do próprio poder público. A sociodiversidade e o patrimônio cultural do homem que vive na Amazônia precisa ser considerado e tratado no sentido de preservação, no âmbito da escola.

A escola e professor precisam enfrentar o desafio que lhes está colocado, qual seja, o de ser parte de certa realidade social injusta, dela sofrer influências, e, ainda assim, garantir a possibilidade de educar o aluno como cidadão em formação, de maneira que atue como sujeito sociocultural, voltado para as mudanças, para a busca de caminhos de transformação social.

Uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da população, sobretudo dessa população que, ao longo da história do Brasil, em particular, da Amazônia, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos, dessa população que dorme nas filas por uma vaga na escola pública.

Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida com o nosso povo mestiço, belo, forte que luta, que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver e sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável.

Uma prática docente que tenha como palavra chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social, com a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro W.B. As reservas extrativistas e o valor da biodiversidade. In: O Destino da Floresta. Rio de Janeiro/Curitiba: Relume-Dumará/Instituto de Estudos Amazônicos e Ambientais/ Fundação Konrad Adenauer. p. 259-275.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro. Editoração Graal. 2001.

ARAÚJO, André Vidal de. Introdução à Sociologia da Amazônia. Manaus. Editora Valer. 2003.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1968.

BANKS, J. An Introduction to Multicultural Education. U.S. : Allyn & Bacon. 1999.

_____, J. Multiethnic Education: Theory and practice. Allyn and Bacon, 1994.

BANKS, J. e BANKS, C. Multicultural Education: Issues and Perspectives. Allyn and Bacon. 1997.

BELLONI, Maria Luíza. Educação à Distância. Campinas. São Paulo. Autores Associados. 2001.

BOBIO, Norberto. Ensaio sobre Gramsci e conceito de Sociedade Civil. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

BORDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claud. A Reprodução: elementos para a compreensão da escola capitalista em França. São Paulo. Editora Mestre Jou. 1972.

_____, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo. Editora. Perspectiva. 1998.

BORNHEIM, Gerd. Entrevista a Anabela Paiva. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 16 de janeiro. 1995, p. 14.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF. 2001.

BUENO, Eduardo. Brasil: uma História. A incrível saga de um país. São Paulo. Ática. 2002.

CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. São Paulo. Círculo do Livro, [s.d].

CAMPION e RENNER, 1992: p. 12. In BELLONI, Maria Luíza. Educação à Distância. Campinas. SP. Autores Associados. 2001.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Imaginários Urbanos*. Buenos Aires. Eudeba. 1997.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo. EDUSP. 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org). *Sociedade, Educação e Cultura*. Petrópolis. RJ. Vozes. 2002.
- _____. *Interculturalidade e Educação na América Latina*. In: *Revista Novamérica*, nº 77, abril. 1997.
- CASTELL, Manuel. *A Sociedade em Rede*. volume 1. São Paulo. Paz e Terra. 1999.
- _____. *Manuel. O Poder da Identidade*. São Paulo. Volume 2. Paz e Terra. 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas*. 9.^a ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. São Paulo. Perspectiva. 1972.
- CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru. EDUSC. 1999.
- DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura ?* In: *Jornal da Embratel*. Edição Especial. 1981.
- DEMO, Pedro. *Educação e Desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica*. Rio de Janeiro. *Revista Tempo Brasileiro* n. 105. P. 145-170. 1991.
- DUBAR, C. *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e profissionais*. Portugal. Porto Editora. 1997.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo. Perspectiva. 1972.
- _____. *O Sagrado e o Profano. A essência das religiões*. São Paulo Martins Fontes. 1992.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. *O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: *visões críticas*. Petrópolis. RJ. Vozes. GENTILLI, Pablo. A; SILVA, T.T (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* 1996.
- FAUNDEZ, A. e FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- FERKISS, Vitor.C. *O Homem Tecnológico; mito e realidade*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1972.
- FERRETI, JÚNIOR e OLIVEIRA, Celso João, João dos Reis Silva e Maria Rita N. Sales (Orgs). *Trabalho, Formação e Currículo. Para onde vai a Escola ?* São Paulo: Xamã. 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. RS. Artes Médicas. 1993.

- FREITAS, Aimberê. Geografia e História de Roraima. Ed. Ver. e ampl. Boa Vista. DLM. 2002.
- FREITAS, Marcílio de e SILVA, Marilene Corrêa da. Estudos da Amazônia Contemporânea Dimensões da Globalização. Manaus. Editora da Universidade do Amazonas. EDUA. 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho. Desafios de uma escola renovada. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 21 nº 107, p. 04-10, jul/ago. 1992.
- FROMM, Erich. A Revolução da Esperança: por uma tecnologia humanizada. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1984.
- GARCIA, S. y LUCKS, S. Ciudadania: Justiça Social, identidade y participación. Madri. Siglo XXI. 1999.
- GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis. RJ. Vozes. 2001.
- GIDDENS, A. Les Consequences de la Modernité. Paris. L Harmattan. 1994.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas da Pesquisa Social. São Paulo. Atlas. 1995.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Didática e Teoria Educacionais. Rio de Janeiro. DP&A 2000.
- GODIN, Neide. A Invenção da Amazônia. São Paulo. Marco Zero. 1994.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte. Autêntica. 1998.
- GRAMSCI, Antônio. A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1995.
- _____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Porto. Editorial Progresso. 1986.
- GUSDORF, George. Mito e Metafísica. São Paulo. Convívio. 1980.
- HARVEY, David. Condições Pós- Moderna. São Paulo. Edições Loyola. 2002.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro. DP&A 1997.
- HELD, David. Democracy, the nation-state and global system. Economy and Society. 1991.
- IANNI, Octávio. Sociedade Global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1992.

- JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo. A lógica cultural do Capitalismo. São Paulo. Ática. 2002.
- JORDAN, J. A. Propuestas de educación intercultural para profesores. Barcelona. CEAC. 1996.
- KUMAR, Krishan. Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1997.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo. Atlas. 2001.
- LATOUCHE, S. A Ocidentalização do Mundo. Rio de Janeiro. Vozes. 1994.
- LEVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro. Editora 34. 1993.
- LEVI-STRAUSS, Claud. Le triangle culinaire, L' Arc, nº 26, p. 19-29. 1965 (tradução inglesa: New Society, 22 dez. 1966, p. 937-40).
- LIMA, Antonia Silva de. A lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um destino. Tese de Doutorado. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2002.
- LOUREIRO, Violenta Refkalesfky. Amazônia: Estado-Homem-Natureza. Belém: CEJUP. 1992.
- MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo. Muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.
- MACLAREN, PETER. Multiculturalismo Crítico. São Paulo. 2000.
- MARCUSE, Herbert. Ideologia da Sociedade Industrial. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1967.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa em Ciências Sociais.(org). 13ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 1999.
- _____. O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORAIS, João Francisco R. de. Ciência e Tecnologia. São Paulo. Cortez. Moraes Editora. 1978.
- MORAIS, Régis (org). As Razões do Mito. Campinas. SP. Papyrus. 1988.
- MORIN, Edgar. Terra-Pátria. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina. 1995.

_____. O Método. As idéias.: Habitat, vida, costumes, organização. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre. RS: Sulina. 1998.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawwaya, revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2000.

ORTIZ, Renato. Cultura e Sociedade Global. In: Mundialização e Cultura. São Paulo. Brasiliense. 1994.

PARENTE, André (org). Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro. Editora 34. 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural; orientação sexual / Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. Brasília 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin. A educação e a complexidade do ser e do saber. 5.^a ed. Petrópolis-RJ. Vozes. 1995.

PINA, Bartolomé. Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Celdec. 1997.

PORTOIS e DESMET, Jean-Pierre e Huguette. Educação Pós-Moderna. São Paulo. Edições Loyola. 1999.

RAGGAT, P. Pós-fordismo and Distance Education: a Flexibilidade Strategy for Change, in Open Learning, vol. I. n. 8. 1993.

SAMPAIO, Mariza Narcizo e LEITE, Lígia Silva. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis. RJ. Vozes. 1999.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: Lua Nova. Revista de Cultura e Política. Brasil. CEDEC. 1997.

SEABRA, Zelita. Tempo de Camélia: o espaço do mito. Rio de Janeiro. Record. 1996.

SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática. São Paulo. Editora da Universidade Estadual de São Paulo. Brasiliense. 1995.

SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Baurú. São Paulo. EDUSC, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo. Cortez. 2002.

SILVA, Jéferson. I. A Educação e Revolução Científica Contemporânea. Revista ANDE. São Paulo, v. 11, nº 18. p. 05-13. 1997.

SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo. Cortez. 2002.

_____. (Org). *Identidades e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. RJ. Vozes. 2000.

SOUZA, Márcio. *Breve História da Amazônia*. Rio de Janeiro. AGIR. 2001.

TOURAINÉ, Allain. *Critique de la Modernité*. Paris. Fayard. 1993.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1997.

VILLA, José Maria. V. *Tem theses na globalization*. In NETO, Maria I.D (Org). *Social Development*. Rio de Janeiro. UFRJ/EICOS/UNESCO, p. 133-159. 1995.

WALLERSTEIN, I. *The Capitalista Economy*. Cambridge: University Press, 1979.