

CAPÍTULO VI

RE-OCUPANDO O SEMI-ÁRIDO: PRINCÍPIO DE CONVIVÊNCIA E IMPLICAÇÃO

6.1. O Nordeste, uma invenção caduca

Em *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*, Durval Muniz de Albuquerque Júnior tematiza a constituição do Nordeste, como uma das cinco grandes regiões geográficas e político-administrativas do Brasil. Mas, mais do que isso, ele tematiza a construção lingüística, representacional, discursiva desta região. O que ALBUQUERQUE JÚNIOR (1999) discute não é apenas a criação de uma região geográfica, a ser instituída na cartografia oficial do Brasil, mas a constituição histórica tanto de uma *dizibilidade* quanto de uma *visibilidade* para essa nova região, ou seja, a “face” do Nordeste do Brasil. Nessa invenção – que contou com a contribuição de diversos campos das artes, como a literatura em verso e prosa, a música, o cinema, etc. – o Nordeste foi caricaturado a partir de uma “face” de carências.

Para ALBUQUERQUE JÚNIOR, até a década de 1910 o Nordeste não existia, e que ele é fruto da

produção histórica de um espaço social e afetivo, ao longo de muitas décadas, a partir de diferentes discursos que lhe atribuíram determinadas características físicas e que o investiram de inúmeros atributos morais, culturais, simbólicos, sexualizantes, às vezes, enervantes (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 14).

Na verdade, o Nordeste, como uma das cinco grandes regiões do Brasil, é fruto de um processo de re-configuração cartográfica que atravessou todo o século XX e envolve uma série de fatores, incluindo, além dos fatores políticos, um conjunto de argumentos técnicos dos “especialistas”. Até a década de 1940, o Brasil se satisfazia com uma divisão simples em duas regiões: Norte e Sul.

A partir daí, visando viabilizar a agregação e a divulgação de dados estatísticos, o IBGE²⁰ elaborou a divisão regional do Brasil ordenando-o em regiões que refletem o predomínio de uma concepção “naturalista”, pois a compreensão do espaço geográfico naquela época baseava-se na noção de “região natural”. A questão regional se confundia com as diferenças existentes no quadro das paisagens naturais, e as macro-regiões eram cinco:

- NORTE (Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí e Território do Acre);
- NORDESTE (Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará);
- ESTE (Espírito Santo, Bahia e Sergipe);
- SUL (Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);
- CENTRO (Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás);

Como o próprio conceito de região foi mobilizado por novas contribuições conceituais, teóricas, técnicas, etc., a cartografia foi levada a incorporar estas modificações. Já em 1942, a divisão institucionalizada pelo IBGE (2006) mostrava, ao invés de cinco, sete regiões, onde o Nordeste aparece dividido em dois: um Oriental e um Ocidental; e o Leste também está dividido entre um Meridional e outro Setentrional, conforme segue:

- NORTE (Amazonas, Pará e Territórios do Acre, do Guaporé [atual Rondônia], do Rio Branco e do Amapá);
- NORDESTE ORIENTAL (Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará);
- NORDESTE OCIDENTAL (Maranhão e Piauí);
- LESTE MERIDIONAL (Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Espírito Santo);
- LESTE SETENTRIONAL (Bahia e Sergipe);
- SUL (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Território do Iguaçu).
- CENTRO-OESTE (Mato Grosso, Goiás e Território de Ponta Porã)

²⁰ Todas as informações constantes aqui sobre as mudas na cartografia das grandes regiões do Brasil foram extraídas de IBGE, 2006).

Na década de 50, uma nova divisão separa o Brasil novamente em cinco regiões, mais próxima do que é atualmente:

- NORTE (Amazonas, Pará e Territórios do Acre, do Guaporé, do Rio Branco e do Amapá);
- NORDESTE (Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Piauí e Território de Fernando de Noronha);
- LESTE (Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Sergipe);
- SUL (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);
- CENTRO-OESTE (Mato Grosso e Goiás).

Esta divisão permaneceu até fins da década de 60 (apenas com as alterações relativas aos Estados, com a criação de novos e/ou a alteração da localização de outros). Em 1967, o geógrafo Pedro Pinchas Geiger propôs a divisão regional do Brasil em três grandes regiões geoeconômicas ou complexos regionais. Essa divisão tem por base as características histórico-econômicas do Brasil, ou seja, os aspectos da economia e da formação histórica brasileira e regional e não mais apenas os elementos naturais. As regiões geoeconômicas seriam:

- Região geoeconômica Amazônia
- Região geoeconômica Centro-Sul
- Região geoeconômica Nordeste

A região geoeconômica Nordeste abrangeria também o norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha, coincidindo com o que hoje ocorre em relação à delimitação do Semi-Árido Brasileiro, portanto, restando ainda algo de "natural" na definição. Mas a divisão do Brasil em cinco regiões, na forma como existe hoje, tem caráter legal e foi proposta pelo IBGE em 1969. Novamente, o IBGE levou em consideração os aspectos naturais na divisão do país, como clima, relevo, vegetação e hidrografia. Por esta razão, as regiões também são conhecidas como grandes "regiões naturais do Brasil". Há uma pequena exceção com relação à região Sudeste, que foi criada levando-se parcialmente em conta aspectos humanos, da pressão antrópica, relativos ao desenvolvimento industrial e urbano (cf. IBGE, 2006).

Talvez seja este aspecto ligado a uma concepção naturalista do espaço geográfico que leva ALBUQUERQUE JÚNIOR a afirmar em outra publicação (2006) que, no caso do Nordeste, a seca vai ser fundamental para definir o seu recorte regional. E embora a região só seja instituída na década de 40, ela já vai nascendo no começo do século XX, definida como a região da seca. Assim, antes mesmo de ser, institucionalmente, o Nordeste, será *Polígono das Secas*, definido em 1909. Mas, este mesmo polígono também não parou de ser ampliado ao sabor dos interesses políticos das elites regionais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006).

Na primeira divisão, de 1940, quando o IBGE estabelece a primeira divisão regional brasileira, o Nordeste, como se viu, é composto apenas dos Estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Posteriormente, é ampliada com a presença dos Estados do Piauí, do Maranhão, de Sergipe e da Bahia. Segundo ALBUQUERQUE JÚNIOR, esta ampliação não se deve apenas a critérios técnicos, mas é motivada pelos interesses políticos das elites regionais e estaduais.

Estes dois últimos estados só são oficialmente incorporados ao Nordeste pela divisão regional feita em 1971, pelo IBGE, embora já se dissessem nordestinos desde a criação da SUDENE, em 1958, quando ser Nordeste se tornou interessante do ponto de vista do acesso a recursos e investimentos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 51-52).

Embora haja uma diferença de informação quanto às datas – já que, perante o IBGE os Estados de Sergipe e da Bahia foram incorporados ao Nordeste na divisão de 1969, enquanto ALBUQUERQUE JÚNIOR fala em 1971 – o fato é que, para este autor, o Nordeste é fruto de uma produção histórica, na qual as elites jogaram um importante papel; pois se tratava de usar a seca como justificativa permanente para a solicitação de recursos, de investimentos, dos sucessivos pedidos de cancelamento de dívidas, por parte dos produtores rurais, dos coronéis da região, que aos poucos foram montando uma fabulosa Indústria da Seca.

Neste sentido, a sua identidade – sua *vizibilidade* e sua *dizibilidade* – foi sendo desenhada com a marca do atraso, construído supostamente como marca natural e resultante das difíceis condições geográficas e climáticas, ou como um “*dos efeitos da miscigenação da raça, da herança biológica dos antepassados, do predomínio dos negros sobre os brancos, de uma natureza irrecuperável, perdida para sempre*” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 14).

É assim que a região é recortada e designada negativa e pejorativamente como lugar não só do atraso, mas também do rural e do passado, movimento no qual é o Sudeste e o Sul que são representados como espaços do progresso, da razão e do futuro (idem).

O que se produz nesse movimento é um discurso da estereotipia, que não dá o tempo suficiente para que as diversidades se auto-elaborem e se expressem, e nem mesmo se acomodem na representação. Antes disso, em sua pressa, a estereotipia já capturou, silenciou, amordaçou a diversidade em uma mesma moldura, em uma mesma figura emblemática e iconográfica que, ao final, torna-se um signo que integra uma tricotomia básica: ao mesmo tempo é *símbolo*, *ícone* e *índice*. Como ícone é caricatural; como índice nos remete sempre à mesma tradução; como símbolo acaba por se ritualizar produtivamente, e virar reivindicação de pertencimento identitário, quase como um compromisso de fé, do tipo “orgulho de ser nordestino”, ou, pior ainda: “ser nordestino tá no sangue”.

O Nordeste nasceu com esta figura de estereotipia, sendo assim ritualizada, institucionalizada, mas o que lhe dava alguma consistência real eram as imagens tantas vezes repetidas da calamidade, das secas, do chão rachado e povoado de ossadas de bovinos mortos, de urubus fartando-se dos cadáveres; e de homens, mulheres e crianças se tornando “pedintes” e “retirantes”, indo embora para o Sul maravilha. Os rastros disso podem ser encontrados em músicas como *Vozes da Seca*, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, ou em *Triste Partida*, também imortalizada na voz de Luiz Gonzaga, a partir de letra de Patativa do Assaré: imagens de penúria, lamúria e suplício que têm a seca como o assento real, supostamente natural, mas que, tanto são reais quanto são simulacros.

O Nordeste é, em grande medida, filho das secas; produto imagético-discursivo de toda uma série de imagens e textos, produzidos a respeito deste fenômeno, desde que a grande seca de 1877 veio colocá-la como o problema mais importante desta área. Estes discursos, bem como todas as práticas que este fenômeno suscita, paulatinamente instituem-se como um recorte espacial específico (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 68).

Não é possível pensar a produção de um estereótipo sem esta base de situações reais (o simulacro carece de um duplo), mesmo que ela seja apenas uma parte da composição do problema; a sua desculpa oficial. E esta base estava de fato relacionada à particularidade climática, à irregularidade das chuvas, às altas temperaturas, aos altos índices de insolação e de evapotranspiração potencial, e

aos baixos índices de nebulosidade e de precipitação, bem como à má distribuição desta no tempo e no espaço. Esta é a matriz “natural” de toda sorte de problemas que vão exigir ações governamentais específicas, e que é matéria prima para a produção de uma *dizibilidade* e *vizibilidade* fatalista e de vitimação.

As áreas mais inseridas nestes algoritmos “naturais” foram reunidas e oficialmente transformadas no *Polígono das Secas*, criado pela lei nº 175, de 7 de janeiro de 1936, sendo este tornado em área de atuação da Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919; e depois em área de atuação do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), que em 28 de dezembro de 1945 veio a substituir a IFOCS. Também a SUDENE – criada em 1958, pelo governo de Juscelino Kubitschek, visando minimizar a marginalização econômica de certas regiões – vincula-se aos mesmos problemas e procedimentos e teve o Polígono das Secas como sua área de atuação.

O professor Durval Muniz de ALBUQUERQUE JÚNIOR (1999), sempre que é convidado a discutir a questão do semi-árido, ele o faz discutindo o Nordeste e a forma como ele foi produzido historicamente, conforme aqui está sendo indicado. Discute, portanto, aquilo que ele mesmo nomeou como *dizibilidade* e *vizibilidade* do Nordeste, tendo a “questão ambiental da seca” como centralidade.

ALBUQUERQUE JÚNIOR diz²¹:

Quando se trata de discutir a questão ambiental do Nordeste Brasileiro, a temática da seca emerge sempre como um assunto privilegiado, e praticamente obscurece o tratamento de qualquer outro tema ou problema, levando ao que se poderia chamar de uma “aridez das idéias” sobre esta questão.

(...)

Tendo sido colocado como problema privilegiado, o discurso das elites do Norte do país no final do século XIX, a partir da chamada “grande seca” de 1877-1879, e depois pelas elites nordestinas no começo do século XX, a seca tem servido como justificativa permanente para a solicitação de recursos, investimentos, e sucessivos pedidos de cancelamento de dívidas, por parte dos produtores rurais...

Albuquerque Júnior insiste em que o tema das secas, que, de fato, consistiu no principal aspecto na composição da região, impediu que se vissem outros temas, também importantes. Há, porém, uma contradição que cruza as suas falas. Sempre que ele discute a “invenção do Nordeste” e aponta a centralidade das

²¹ Anotação de Diário de Bordo, feita durante a palestra do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior na I CONESA, no dia 18 de maio de 2005, e depois aperfeiçoada a partir de gravações em vídeo de sua palestra.

secas no discurso regionalista, ele cita a obra *Nordeste*, de Gilberto Freyre (FREYRE, 2004), e o seu *Manifesto Regionalista* de 1926, como sendo obras que fundam a *dizibilidade* e a *vizibilidade* do Nordeste. Ocorre que em nenhuma destas obras de Gilberto Freyre, o “Nordeste seco” é tematizado. O que Freyre faz nestas obras é ficar dando voltas nas circunstâncias da Zona da Mata pernambucana, onde a vida é mais azeitada, mais úmida, mais gordurosa, conforme a poesia de Carlos Pena Filho, que abre a edição do livro *Nordeste* que estamos utilizando.

UM NORDESTE

Um Nordeste
 onde nunca deixa de haver
 uma mancha d'água:
 uma avanço de mar, um rio, um riacho,
 o esverdeado de uma lagoa.
 Onde a água faz da terra mole o que quer:
 inventa ilhas, desmancha istmos e cabos,
 altera a seu gosto a geografia convencional
 dos compêndios.
 Um Nordeste da terra.
 Das árvores lambuzadas de resinas.
 Das águas.
 Do corpo molhado dos homens que trabalham
 dentro do mar e dos rios,
 na bagaceira dos engenhos,
 no cais do Apolo,
 nos trapiches de Maceió.

(Carlos Pena Filho. In: FREYRE, 2004, p. 9)

Gilberto Freyre vai dizer em seu livro que a palavra “nordeste” estava, naquela época, desfigurada pela expressão “obras do Nordeste”, que queria dizer tão somente “obras contra as secas”, e quase não sugeria outra coisa senão as secas.

Os sertões de areia seca rangendo debaixo dos pés. Os sertões de paisagens duras doendo nos olhos. Os mandacarus. Os bois e os cavalos angulosos. As sombras leves como umas almas do outro mundo com medo do sol.

Mas esse Nordeste de figuras de homens e de bichos se alongando quase em figuras de El Greco é apenas um lado do Nordeste. O outro Nordeste. (FREYRE, 2004, p. 45)

Freyre prefere não tocar nesse *Outro* Nordeste. Ele prefere um que para ele é mais velho que esse *Outro*, e no qual nunca deixa de haver uma mancha de água, “um rio, um riacho, o esverdeado de uma lagoa”, onde a água faz da terra mole o que quer... Como na poesia citada acima, Freyre segue os mesmos passos

de seu *Manifesto Regionalista*, lançado em 1926, 10 anos antes da escrita de *Nordeste*, aprontado em 1936 e publicado em 1937, obras nas quais o trabalho de Freyre é também uma continuidade de seus estudos de “tropicologia” – que ele realiza no Seminário de Tropicologia, por ele fundado e dirigido na Universidade Federal de Pernambuco – no qual se destacam as qualidades tropicais da natureza e do gênero humano dos trópicos. Ele não sai da diversidade quase que totalmente restrita à Zona da Mata Pernambucana, a não ser quando se dirige na direção da região Amazônica. Assim ele grifa em *Nordeste*:

Mais velho que ele [aquele Outro Nordeste] é o Nordeste de árvores gordas, de sombras profundas, de bois pachorrentos, de gente vagarosa e às vezes arredondada quase em sanchos-panças pelo mel de engenho, pelo peixe cozido com pirão, pelo trabalho parado e sempre o mesmo, pela opilação, pela aguardente, pela garapa de cana, pelo feijão de coco, pelos vermes, pela erisipela, pelo ócio, pelas doenças que fazem a pessoa inchar, pelo próprio mal de comer terra (FREYRE, 2004, p. 45)

O que interessa a Gilberto Freyre em *Nordeste* é, de fato, este “Nordeste oleoso onde noite de lua parece escorrer um óleo gordo das coisas e das pessoas” (p. 46). O Nordeste da cana-de-açúcar: da cana e da terra; da cana e da água; da cana e da mata (da Zona da Mata); da cana e dos animais, da cana e do homem (os capítulos de seu livro). Um Nordeste gorduroso, azeitado, úmido. Mas o *Outro* Nordeste, aquele que ele descarta; aquele que virou Polígono das Secas; aquele cujos algoritmos “naturais” estão contidos na qualificação de “clima semi-árido”; aquele que qualificou uma *dizibilidade* e uma *visibilidade* da pobreza, da calamidade e da inviabilidade que vieram a caracterizar o “discurso regionalista”, esse parece ser um *Outro* de um tipo impronunciável ou intraduzível, a não ser pela via da estereotipia. Nesse sentido há algo que o professor Durval precisa ajustar em sua tematização do Nordeste ou do semi-árido, e na mistura que faz das obras de Gilberto Freyre com o tema das secas, para não se tornar incoerente.

O que ocorre é que este *Outro* Nordeste descartado por Freyre em sua obra regionalista, virou o sertão de muitas outras produções literárias, passando por Graciliano Ramos e Raquel de Queiroz, mas cujos traços da estereotipia fundacional são construídos a partir da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, que acima de tudo é fruto de um olhar estrangeiro. Sobre isso José de Souza Martins diz.

Euclides da Cunha fez um refinado discurso europeu sobre a tragédia dos miseráveis de Canudos, que ele nunca compreendeu, porque não compreendia a linguagem do silêncio e dos silenciados; porque não

compreendia a dialética de um fazer História à margem da realidade dominante e das idéias dominantes (MARTINS, 2000, p. 12).

Mas não foi somente sobre os “miseráveis de Canudos” que Euclides da Cunha fez um refinado discurso europeu. Ele também o fez em relação à Terra e ao Homem (duas partes do seu livro, antes de entrar na “guerra” propriamente dita). Pois foi com um indisfarçável ar de espanto – além do refinado discurso europeu – que Euclides da Cunha produziu os primeiros traços da *dizibilidade* e da *vizibilidade* desse *Outro* Nordeste, o “Nordeste seco”:

(...) a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças; e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante... (CUNHA, 1998, p. 50).

Esse *Outro* parece assombrar o espectador estrangeiro, desacostumado com tal paisagem, pois o que ocorre é que, perante sua percepção, como o próprio Euclides da Cunha diz, “quebra-se o encanto de ilusão belíssima...”.

A natureza empobrece-se; despe-se das granes matas; abdica o fastígio das montanhas; erma-se e deprime-se – transmutado-se nos sertões exsicados e bárbaros, onde correm rios efêmeros, e destacam-se chapadas nuas, sucedendo-se, indefinidas, formando o palco desmedido para os quadros dolorosos das secas (CUNHA, 1998, p. 77-78).

Diante de tal imagem e de tal assombro, Cunha não demorou a estender os traços de sua estereotipia ao tipo humano que habita tal estranheza de espaço.

O sertanejo do norte é, inegavelmente, o tipo de uma subcategoria étnica já constituída (...). Como nas somas algébricas, as qualidades dos elementos que se justapõem não se acrescentam, subtraem-se segundos os caracteres positivos e negativos em presença. E o mestiço – mulato, mamaluco ou cafuz – menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia físicas dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais superiores [os colonizadores] (CUNHA, 1998, p. 108-109).

(...) tomando em larga escala, do selvagem, a intimidade com o meio físico, que ao invés de deprimir enrija o seu organismo potente, reflete, na índole e nos costumes, das outras raças formadoras apenas aqueles atributos mais ajustáveis à sua fase social incipiente (CUNHA, 1998, p. 111).

Aqui, portanto, temos duas direções: uma de esquecimento e desprezo; outra de estereotipia. A primeira é à qual se vincula Gilberto Freyre; a segunda é à

qual se vincula Euclides da Cunha. Nesta direção podemos afirmar que, se o dilema – real e discursivo – das secas tenha qualificado a “face” do Nordeste, a sua *vizibilidade* e a sua *dizibilidade*, a problemática da particularidade climática e ambiental do semi-árido raramente se colocou. Não apenas porque os órgãos e as obras que surgiram foram no sentido de “combater a seca” (pois é essa terminologia “contra” e de “combate”, que povoa a titulação dos órgãos, das obras oficiais, bem como os seus argumentos), mas também porque o que se colocava era o *sertão*.

Em qualquer busca por informação sobre a Região Nordeste vêm informações de que esta é composta de “zonas geográficas” ou “sub-regiões”, as quais são as seguintes: **Meio-norte**: O meio-norte é uma faixa de transição entre a Amazônia e o sertão, abrange os estados do Maranhão e Piauí, também é chamada de Mata dos Cocais, devido as palmeiras de babaçu e carnaúba. **Sertão**: O sertão fica localizado, geralmente, no interior do Nordeste, possui clima semi-árido; em estados como Ceará e Rio Grande do Norte chega a alcançar o litoral; descendo mais ao sul, o sertão alcança o norte de Minas Gerais, no Sudeste. As chuvas são irregulares e escassas, existem constantes períodos de estiagem, a vegetação típica é a caatinga. **Agreste**: O agreste é uma zona de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, localizado no alto do Planalto da Borborema, é um obstáculo natural para a chegada das chuvas ao sertão. **Zona da Mata**: Localizada ao leste, entre o Planalto da Borborema e a costa, fica a Zona da Mata, que se estende do Rio Grande do Norte ao sul da Bahia, as chuvas são abundantes. A zona recebeu este nome por ter sido coberta pela Mata Atlântica. Os cultivos de cana-de-açúcar e cacau substituíram as áreas de florestas. O povoamento desta região é muito antigo.

Ora, *sertão* é o que caracteriza esse *Outro* Nordeste localizado entre esquecimento e desprezo, e estereotipia. Não é por acaso que o livro de Euclides da Cunha chama-se *Os Sertões*. No Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (FERREIRA, 1987), a palavra *sertão* quer dizer:

1. Região agreste, **distante das povoações ou das terras cultivadas**.
2. Terreno coberto de mato, **longe do litoral**.
3. **Interior** pouco povoado.
4. *Bras.* Zona pouco povoada do **interior** do País, em especial do **interior** semi-árido da parte norte-ocidental, mais seca do que a caatinga, onde a criação de gado prevalece sobre a agricultura, e **onde perduram tradições e costumes antigos** (grifos meus)

Em minha dissertação de mestrado brinquei um pouco com isso (MARTINS, 2002, p. 50 e seguintes). Diferentemente de significar *desertão* – como

afirmou o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, na sua palestra na I CONESA – encontrei uma autora francesa que me informava que o termo *sertão* na língua portuguesa do século XVI significava “*toda terra desconhecida do país (Portugal) e, por extensão, toda terra afastada de suas fronteiras e igualmente do mundo cristão (Egito, Síria, etc.)*” (BULTEAU, 1995 p. 8-9).

Ora, então *sertão* não quer indicar apenas uma condição natural, mas antes de qualquer coisa, esta herança medieval, européia, nos sugere que quer falar de um mundo hostil; de um mundo “não-civilizado”, e até “não-cristão”. Eis porque o livro de Euclides da Cunha, fruto de um olhar europeu, segundo José de Souza Martins, só poderia se chamar *Os Sertões*, para nomear um *Outro* Nordeste, o “Nordeste seco”, do qual Gilberto Freyre não quis falar; e para produzir, desde aí, a sua *dizibilidade* e a sua *vizibilidade*, recorrentes até agora.

6.2. Outra invenção/ocupação

É contra esta fronteira entre o *esquecimento*, o *desprezo* e a *estereotipia*, que vai de uma ponta a outra do “discurso regionalista”, que lutam os movimentos sociais, que se puseram a produzir saídas possíveis para este *Outro* do Nordeste: o Nordeste das secas; o nordeste sertanejo, o nordeste semi-árido que, aos poucos vai ganhando autonomia para não permanecer apenas restrito ao Nordeste. É contra o vacilo situado entre o ato de *esquecer* e o de *depreciar* que as ações foram se filiando à idéia de “convivência com o semi-árido”. É esta a outra direção que vários setores do movimento social organizado estão realizando, agora, aos poucos e de forma bastante variada, uma espécie de re-ocupação do semi-árido, agora como positividade. Não é mais o Nordeste que estas ações e este modo novo de encarar os fatos levam em consideração. O Foco é a região semi-árida. É ela que está sendo re-ocupada e re-inventada.

Paradoxalmente a “região seca” do Nordeste qualificou o discurso regionalista, mas permaneceu dentro dele apenas sendo tratada pela via da depreciação, característica dos atos colonizadores. O fenômeno mais expressivo do consórcio entre *esquecimento* e *depreciação* chama-se *Indústria da Seca*. Este termo qualifica aquilo que ocorre quando os grupos políticos e econômicos da região Nordeste do Brasil, se aproveitam da questão da seca, e do “flagelo”, para tirar

proveito em benefício próprio. As soluções formuladas não conseguem disfarçar o interesse na continuidade do problema, para que a população continue apoiando os políticos através da venda de votos, que podem comprar seus votos com carro-pipa, barreiro, barragem, ou açude, quando se trata de “peixe grande”.

Um exemplo típico de como funciona a Indústria da Seca no Nordeste está o Ceará, e é o mais antigo projeto da República na direção do “combate à seca”. Trata-se do açude Serafim Dias, uma represa de 43 milhões/m³ de água, situado em Mombaça, CE, na Bacia do Banabuiú. Este açude foi inaugurado há pouco tempo, mas demorou 85 anos para ficar pronto. Enquanto durou sua construção e as promessas de sua finalização, serviu para eleger políticos de quatro gerações, dentre eles pelo menos 33 prefeitos e 37 governadores²².

Numa perspectiva diferente e protagonizada pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, aos poucos, uma nova direção começa a ser proposta e antagonizada em relação às propostas oficiais de “combate à seca”. Trata-se da noção de “*convivência com o semi-árido*”.

Hoje são muitos os atores, individuais e coletivos que pleiteiam a autoria desta proposição. Manoel Dantas Vilar Filho (Manoelito), atual diretor do Instituto Nacional do Semi-Árido, Celso Furtado, INSA-CF (criado pelo Governo Lula através do Decreto nº 5.365, de 3 de fevereiro de 2005, e regulamentado pela Portaria MCT nº 123, de 04.03.2005), diz que foi ele que primeiro pronunciou tal proposição. Mas, ao mesmo tempo, muitos outros sujeitos coletivos, alguns já atuando nesta perspectiva desde a década de 1970, também reivindicam esta autoria coletiva. Uma parte dessas instituições e sujeitos coletivos são os que derivaram dos CTA's, como é o caso do CAATINGA; ou aquelas que constituem, desde metade dos anos 90, o *Mutirão Nordeste*.

O *Mutirão Nordeste*²³ é formado apenas de organizações da sociedade civil – a maioria ligada à Igreja Católica e ao trabalho pastoral –, e se reúne anualmente para trocar experiências e pautar ações conjuntas. Tais ações miram-se

²² Informação extraída da matéria “Petistas são contra transposição do rio”, do *Correio de Sergipe.com*, de 27/01/2005. Disponível em <<http://www.correiodesergipe.com/lernoticia.php?noticia=2394>>. Acesso em 20 mar. 2006.

²³ A “Carta Aberta Por Um Nordeste Viável”, distribuída pelo Mutirão Nordeste (mutirão de entidades para a convivência com o Nordeste) de em 2005, relaciona as seguintes instituições: ACESA-MA, APAEB-BA, ARCAS-BA, CEFAS-PI, CPT Bonfim-BA, CPT-PI, CPT Juazeiro-BA, COOPERCUC-BA, FUNDED-PI, Diocese de Rui Barbosa-BA, EFA de Angical-BA, EFA de Cícero Dantas-BA, IRPAA-BA, Cáritas-PI, MANDACARU-PI, UAEFAMA-MA, CARAC-PI, EFASE de Monte Santo-BA e ACR-PI.

pelo princípio de que “o Nordeste é viável”, desde que se adotem tecnologias apropriadas e desde que se proceda à contextualização da educação, visando à contribuição desta para com o desenvolvimento sustentável.

Neste sentido as instituições vinculadas ao “mutirão” organizam seu trabalho amparando-o na noção de “convivência”. Inicialmente falava-se em “convivência com o Nordeste”. Com o passar do tempo, percebendo a inadequação do recorte regional, e o fato de muitas instituições irem compartilhando uma outra direção na abordagem, passou-se a falar em “convivência com o semi-árido”. Hoje, no entanto, todas as instituições vinculadas ao *Mutirão*, bem como aquelas vinculadas à ASA, adotam o princípio de “convivência com o Semi-Árido” para balizar suas ações.

Independentemente de quem “pariu” esta noção ou este princípio, a “convivência com o semi-árido” já vem animando práticas de educação popular e de desenvolvimento comunitário, desde muito tempo, em instituições como o PATAC, na Paraíba; o CAATINGA, em Pernambuco; o MOC, o IRPAA e, especialmente, a APAEB de Valente, na Bahia; a Cáritas Brasileira em vários Estados; os Círculos e Comunicação e Cultura do Semi-árido Alagoano, e muitas outras. O PATAC, por exemplo, iniciou suas atividades desde a década de 1970.

Embora o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, e muitos outros, ainda fiquem restritos à tematização do Nordeste; ou ainda tratem o Semi-Árido como “semi-árido do Nordeste Brasileiro”, a questão deixou de ser, para os movimentos sociais, desde muito tempo, a defesa iconoclasta de uma identidade regional nordestina, caricaturada sempre no negativo. Passou a ser, pelo contrário, a luta articulada para inverter essa caricatura, através da racionalização de procedimentos técnicos adequados, e da problematização das relações políticas, visando a constituição de políticas públicas que possibilitem melhorar as condições de produção da existência das pessoas em suas comunidades – especialmente aquelas mais vitimadas pelo péssimo consórcio histórico, que qualificam as políticas excludentes no SAB (para além dos próprios desígnios de sua natureza), como é a Indústria da Seca; que é, afinal, **a concentração de saber, de terra e de água**.

Esta atitude de inverter o campo das *dizibilidades* e das *vizibilidades* negativas do SAB parte de alguns pressupostos e dificuldades:

a) O problema das secas não diz respeito a toda a região Nordeste, senão a uma parte do Brasil que extrapola o próprio Nordeste, e que é caracterizada

pelo clima semi-árido. Por isso ao invés de Polígono das Secas, ou semi-árido do Nordeste, prefere-se uma nova nomeação: Semi-Árido Brasileiro (SAB);

b) O problema das secas é tanto natural quanto social. **Como problema natural** ele não pode ser combatido (como não se pode combater o gelo da Sibéria), e o que nos resta é aprender a conviver nele e com ele. Isto se constitui em uma problemática ambiental e ecológica particular e, portanto, deixa de ser natural para ser, novamente social. **Como problema social** o que se apresenta é a necessidade de construção de uma esperança que não espera apenas, na qual se possa subverter a própria tendência de vitimação e de culpabilização da natureza. Por isso diz-se, nesta perspectiva, que “no semi-árido não falta água; falta justiça”; ou que o “problema do semi-árido não é a seca; é a cerca”.

c) O justo equilíbrio entre a “naturalização” do SAB (o conhecimento e a “exploração” sustentável dos seus ecossistemas) e a sua “desnaturalização” (a tematização política dos diversos graus de injustiça que aí persistem, incluindo aquelas que se assentam na desculpa da natureza inóspita), consiste também no justo equilíbrio entre as particularidades comuns ao seu recorte territorial (sempre móveis) e a sua diversidade, tanto em termos “naturais” quanto em termos socioculturais. A diferença agora, no entanto, é que esta tematização está sendo feita por dentro. Em que pese a presença de “gringos” entre os “nativos”, de fato é de bem perto destes últimos, e com eles, que as soluções estão sendo inventadas e inventariadas. É a isso que chamamos de “re-ocupação do semi-árido”.

Neste processo, o pólo que opera “naturalizando” o semi-árido, e aquele que reivindica sua “desnaturalização”, estão em permanente busca equilíbrio. E mesmo que alguns intelectuais não se sintam engajados nos desdobramentos práticos da “convivência com o semi-árido”, quase todos agora admitem sua pertinência. O próprio Durval, em sua fala na I CONESA, reagindo a uma visão de natureza que separa homem e natureza – fruto do discurso humanista que fundou a idéia de homem no final do século XVIII – diz que falar em acabar com a seca é um despautério. É conversa de enganação política, pois não há como acabar com a seca. Mas não significa que os algoritmos ligados à condição “natural” do SAB (onde se possa religar a relação homem-natureza) não tenha legitimidade. Não significa que não se possa levar adiante a noção de “convivência com o semi-árido”.

Não significa que a questão das estiagens periódicas não seja um problema ambiental a ser enfrentado por medidas de cunho governamental articulado;

ou abordado por educadores do semi-árido, mas é preciso superar a falácia do discurso da seca, que promete e reivindica solução para esse problema, sabendo que um fenômeno natural e climático como a seca não se revolve, mas se aprende a **conviver** com ele. Precisamos é **aprender a conviver** e mudar a realidade que está aí; e que nada pode ser feito senão adotar medidas no campo da economia e das políticas sociais, no campo cultural e educacional, para poder dar as condições aos diferentes grupos sociais, em seus diferentes ambientes e em suas diversas atividades econômicas, de poderem realizar suas atividades normalmente, apesar da seca. **Tecnologias e conhecimentos acumulados para isso, já temos.** O que falta é vontade e condições políticas para isso²⁴.

Pois é exatamente esta a direção das ações dos movimentos sociais que se vinculam à perspectiva da “convivência com o semi-árido”. E nesse sentido, estando o semi-árido situado entre o *esquecimento* e a *depreciação*, os conhecimentos que estão à altura de dar alguma contribuição efetiva e satisfatória para superar tal encruzilhada, ainda são tímidos. Embora o professor Durval nos diga que “Tecnologias e conhecimentos acumulados para isso, já temos”, eles são poucos ou são inadequados. Os que existem são quase todos os que naturalizam a discussão e se satisfazem em dar “soluções hidráulicas” excessivamente “cientificistas”.

Uma dessas contribuições, e das mais importantes, é a de Guimarães Duque, especialmente em *Solo e Água no Polígono das Secas* (DUQUE, 2004). Embora esta seja uma obra de 1949, composta no contexto de suas contribuições ao DNOCS, ela trás uma abordagem ecológica implicada, na qual sugere já ali, em palavras diferentes, uma noção de “convivência”, ainda nomeada como “convivência com a Zona Seca”. Para Guimarães Duque “o desrespeito ao código, não escrito, da Natureza, produz efeitos imediatos ou tardios, sutis ou graves, conforme a intensidade da transgressão” (DUQUE, 2004, p. 21).

Acrescenta ainda que o sistema de “agricultar” a terra árida tem de ser adequado às suas condições desta terra. O trabalho de Guimarães Duque ainda pertence a uma linhagem de trabalhos ecológicos nos quais as problemáticas relativas ao meio social são tomadas apenas como dificuldades, e nunca como potencialidade. Além disso, pecam por excesso de crença na racionalidade, mesmo quando se dedicam a explicar as inter-relações entre os ecossistemas “naturais” e os sistemas humanos.

²⁴ Anotação de Diário de Bordo, feita durante a palestra do professor Durval na I CONESA, no dia 18 de maio de 2005. Aperfeiçoada a partir das gravações em vídeo de sua palestra. Grifos meus.

6.3. Aparecimento residual da questão da educação

As contribuições importantes, como esta de Guimarães Duque, ainda permanecem um tanto esmaecidas – além do fato de muitas delas serem inadequadas. Mas, embora timidamente, elas já trazem à tona a questão educacional. Guimarães Duque, por exemplo, já aponta que “a manutenção da subsistência e garantia do progresso dependem muito da educação e da preparação regional dos seus moradores” (DUQUE, 2004, p. 24). Este vínculo com a educação, entre todos, é o mais obliterado, exatamente porque é ele que sempre foi inflado nos discursos e esquecido nos desdobramentos práticos. Além do que, quando apareceu foi sempre atrelado a uma pragmática.

Esta foi a perspectiva de Duque, por exemplo. Há uma parte em seu livro chamada *A Preparação do Povo Para Vencer a Seca*. Nessa parte, considerando que “um sertanejo de 50 anos de idade já assistiu e sofreu pelo menos 4 secas”, mas ainda não aprendeu a guardar, nos anos chuvosos, uma parte das colheitas “para salvar, na próxima crise, a sua família e os seus gados” (p. 303), ele desenvolve todo um programa de “formação” para reverter esse quadro. Isso porque “urge despertar as energias coletivas e provocar uma reação de baixo para cima”, diz ele (p. 304).

Para isso ele sugere a criação de uma caravana, a ser composta de “um agrônomo, um médico, um assistente social, uma professora doméstica, um mecânico e veículos com todo o equipamento preciso” (p. 304). A caravana buscaria apoio da Igreja, dos juízes, dos prefeitos, dos professores, dos comerciantes e, sobretudo, dos fazendeiros. “Os padres pregando nas igrejas sobre os assuntos do movimento darão grande prestígio à campanha”, diz ele (p. 304). Nas reuniões que a caravana realizaria em cada ponto,

seriam feitas palestras esclarecedoras, exibidos filmes educativos sobre o valor da disciplina e da ordem, a importância do agricultor, a necessidade da cooperação entre os residentes no mesmo município, a consciência do valor individual, etc. (DUQUE, 2004, p. 304).

Este seria um trabalho para preparar as populações para vencer as crises. Por isso, ou além disso, deveria visar:

1) o desenvolvimento das boas qualidades morais, como: o cuidado com a família, o sentimento da responsabilidade, ser solidário com os

companheiros da profissão, ter ambição para aprender e não esperar tudo do Governo e 2) a formação de novos hábitos, como: conservar os alimentos e as forragens, cuidar da higiene a casa e da família, preservar o solo, a água, a flora e fauna, aprender a cooperar com os vizinhos, reparar as máquinas e fornecer dados exatos para as estatísticas (p. 304-305)

Mas, para Guimarães Duque, nem tudo deveria ser “aberto” assim sem mais nem menos. Deve haver um plano de “formação” que vá, aos poucos ganhando a confiança dos “matutos”, especialmente em relação ao trabalho do Governo e às suas “boas intenções”; apenas depois disso outras coisas poderiam de tratadas.

Somente depois de convencer o matuto de que o Governo quer ajudá-lo, e não explorá-lo, quando ganharmos a confiança e a amizade dos homens e depois de verificar a aceitação das idéias novas, é que serão focalizados os problemas do meio e da agricultura (idem, p. 305).

Depois de conquistar a população local, de angariar a sua confiança e estima, os funcionários do Governo iniciarão a segunda fase da campanha explicando as finalidades de um açude, da estrada, o valor das florestas, a conservação do solo, os métodos de lavoura, etc. (idem, p. 305)

(...) quando o grupo compreender o valor do trabalho em equipe, então, serão lançadas as bases da cooperativa local de produção, de crédito, de transporte, etc. (idem, p. 306).

Isso que Guimarães Duque propõe é quase uma “cruzada” em direção aos *sertões* para civilizá-lo. Por isso tem uma fisionomia de campanha, um dos procedimentos mais utilizados pelos governos brasileiros desde as primeiras décadas do século XX até início dos anos 60, especialmente voltadas para a educação de populações rurais como foram a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), entre outras. Tais procedimentos fazem parte de uma espécie de “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 1987), em que a mesma foi promovida a “alavanca para o progresso”. Este foi um *slogan* que redundou durante todo o século XX de uma ponta a outra do país.

Mas, como se tratou da educação apenas de forma meramente residual, com surtos pontuais e numa perspectiva pragmática, sempre que algum obstáculo ao “desenvolvimento” se colocava, o país permaneceu deseducado. E o sertão semi-árido ainda mais, onde afinal, manter a população ignorante era (e é) parte das estratégias da Indústria da Seca. O “entusiasmo” de Duque, por exemplo, não se fez verificar o equivalente em termos de investimento sério e continuado na educação

das populações sertanejas. Até porque não é disso que ele tratava. Por isso, ainda hoje os índices de desescolarização no SAB são altos em relação ao Brasil.

Segundo GOMES FILHO (2003), as crianças do Semi-árido, entre 7 e 14 anos, representam 18,2% do total do Brasil. Mas, entre aquelas que no Brasil não freqüentam escola, 24% estão no Semi-árido. Entre os não-alfabetizados, nessa idade, os números sobrem para 36,3%. E do total de analfabetos em todas as idades no Brasil, 43% estão no Semi-árido. “Logo, a possibilidade de uma criança de 7 a 14 anos não ser alfabetizada é duas vezes maior no Semi-árido do que no restante do Brasil” (GOMES FILHO, 2003, p. 20).

Por um lado a perspectiva utilitarista da educação não permitiu que se desenvolvesse um sistema de ensino que incluísse o sertanejo. Por outro lado, os conhecimentos “mais adequados” que todos dizem que “já existem” permaneceram engavetados. Mas, certamente, o mais importante em estudos como o de Guimarães Duque seja o fato de ter deixado, de algum modo, uma contribuição que pode ser retomada e aperfeiçoada, aprofundada – inclusive sobre a questão educacional. E entre as suas qualidades, uma delas é a de apresentar o semi-árido (que ele ainda trata como Zona Seca) como uma diversidade, sobre a qual fornece dados particularizados, mesmo que ainda gerais. Nesse sentido sugere que, passada a fase de obras estruturais “contra” a seca, será a hora de cuidar de aspectos mais miúdos, voltados para aprofundar o entendimento sobre as particularidades das muitas realidades contidas nesta “Zona Seca”.

Numa direção muito parecida com esta de Guimarães Duque, a EMBRAPA Semi-Árido, onde se localiza o Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semi-Árido (CPATSA), também produziu e publicou materiais contendo subsídios para a formulação de um “programa de convivência com a seca” no SAB. Em um desses materiais, GUIMAMÃES FILHO & LOPES (2001) discutem as condições ecológicas e climatológicas do semi-árido, que poderiam amparar sistemas produtivos ou formas de uso que se harmonizem com o meio ambiente do Semi-Árido, “mas que, também, sejam capazes de propiciar, a custos competitivos, uma oferta estável de bens e serviços para um mercado cada vez mais exigente”. Os itens de um programa nesta direção deveriam levar em consideração quatro tipos de ações:

- a) recuperação e preservação dos recursos naturais;
- b) reordenamento dos espaços agropecuários;

- c) mudança do padrão tecnológico; e
- d) inserção no mercado.

As proposições ainda giram muito em torno da questão da água e de ações e tecnologias dependentes de água. Tanto são ainda soluções hidráulicas como ainda ficam muito restritas à vertente “natural” de abordagem do semi-árido. A discussão sobre a recuperação e preservação dos recursos naturais é uma parte que trata quase que totalmente de dilemas ligados aos recursos hídricos. Mas prevê, no segundo item, a necessidade de ajustes fundiários e o zoneamento adequado que permita definir quais áreas se dispõem melhor a usos agrícolas e quais as que somente suportariam outras atividades não-agrícolas. Prevê ainda, no tocante à mudança dos padrões tecnológicos, a transferência de tecnologias e conhecimentos já disponíveis, como um ponto crucial, já que o acervo destes conhecimentos e tecnologias gerados pelas pesquisas para as condições do semi-árido já é vasto, e necessita que, pelo menos parte dele, seja levada imediatamente para uso final do pequeno produtor.

O documento de GUIMAMÃES FILHO & LOPES (o de número 171 da série *Documentos* da Embrapa), considera ainda que o bioma caatinga deve ser levado em consideração e devidamente tematizado. A Caatinga é um bioma exclusivamente brasileiro e ocupa uma área de 895 mil quilômetros quadrados, sendo um dos biomas mais ameaçados do globo pela exploração predatória. As principais causas da degradação ambiental na região são a caça, as queimadas e o desmatamento para retirada de lenha; bem como a criação extensiva de caprinos, ovinos e bovinos que, criados de forma extensiva (soltos no pasto), além de pisotear e pilharem o solo, devoram os pequenos brotos de árvores de grande porte que, aos poucos, vão diminuindo em número e facilitando as ações erosivas dos ventos e das chuvas.

Mas o Bioma Caatinga é rico em espécies exclusivas, podendo ser considerado um dos conjuntos de formações vegetais mais especializadas do território brasileiro. Ele engloba de forma contínua parte dos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Por iniciativa do Ministério do Meio Ambiente, um decreto assinado pelo presidente Lula instituiu, em 2003, o dia 28 de abril como sendo o Dia Nacional da Caatinga.

Tudo indica que tais contribuições de intelectuais, e pesquisadores e de governos; tais estudos e tais proposições técnicas e “científicas”, etc., já constituem um bom manancial de subsídios para suportar ações mais “adequadas” e mais efetivas, que visem promover mudanças nos padrões e nas condições de produção da existência de milhares de homens, mulheres e crianças, que vivem no semi-árido brasileiro, em condições de iniquidade abaixo do aceitável.

O problema dos estudos que se situam na vertente “naturalista” é que eles consideram ingenuamente que toda a pobreza verificada no SAB decorre da inadequação agroecológica dos modos de tirar proveito da natureza. Muitos acreditam que, neste sentido o problema da água é crucial. Mas, se fosse tão simples assim, os moradores das margens do Rio São Francisco (envolvido em celeumas ligadas ao projeto de transposição de suas águas para o Nordeste setentrional) estaria em melhores condições que aqueles que estão encravados no centro do sertão, o que não se verifica.

De fato, o SAB carece ainda mais de trabalhos que desnaturalizem as condições históricas de produção de suas pobrezas. No entanto, os conhecimentos já existentes, mesmo nesta perspectiva naturalizante, já seriam suficientes para reorientarem um processo produtivo mais equilibrado. A dificuldade neste sentido consiste em fazer com que estes conhecimentos e tecnologias existentes, operem. A dificuldade é de fazê-los chegar até àqueles que mais precisam. Até aqui têm sido os movimentos sociais que começaram a mobilizar as comunidades, utilizando estes mesmos conhecimentos paralisados nas estantes dos órgãos de pesquisa. Muitas instituições, entre elas o próprio IRPAA, organiza grande parte do seu trabalho com dados que consegue com a EMBRAPA Semi-Árido e o CPATSA, localizados em Petrolina, PE.

Em contrapartida, a dificuldade que os órgãos de pesquisa sentem em popularizar os conhecimentos já produzidos entre pequenos proprietários e posseiros de terra, pequenos agricultores e pecuaristas, não é a mesma dificuldade que sentem em fazer com que o conhecimento ligado ao agronegócio, seja por este incorporado e posto em operação. Este não é um detalhe para ser simplesmente esquecido. É o caso da EMBRAPA, espalhada em todo o Brasil e com pelo menos sete unidades atuando no SAB. Enquanto tem dificuldade de atingir o “pequeno”, seus conhecimentos servem facilmente ao capital privado.

Além do que ocorre no “polígono da agricultura irrigada” (complexo agroindustrial existente na região de Juazeiro, BA, e Petrolina, PE), a apropriação de seus conhecimentos pelo capital privado, tem gerado significativos *royalties* para a empresa, que em 2006 já somavam 12,9 bilhões de reais (DINHEIRO RURAL, 2006, p. 34-37)²⁵.

6.4. Transposição de Conhecimentos e Capital Social

Enquanto os órgãos oficiais não conseguem evitar que conhecimentos produzidos permaneçam distantes dos que deles precisam (seja pela incapacidade os órgãos de fazerem com que estes cheguem aos destinatários finais; seja porque o sistema de ensino não está integrado a estas preocupações e produções; seja ainda porque a própria educação permanece tratada de forma residual e, por isso, nem foi garantido o acesso universal nem a qualidade desejável, incluindo a contextualização dos seus conteúdos), outros sujeitos coletivos vão produzindo e compartilhando outros saberes gerados em formas diferenciadas de interação entre instituições e sujeitos portadores de “saberes técnicos” e as comunidades que destes necessitam. Na ausência de ações governamentais mais efetivas nesse sentido, os movimentos sociais ganham destaque, pois, além de fazerem transferência da tecnologia estocada nos órgãos de pesquisa, ainda desenvolvem com as comunidades implicadas, outro capital: o capital social.

A perspectiva que se apresenta aqui é diferente daquela apontada por Guimarães Duque, que tratou a educação de forma residual e pragmática; e que deixou entender que uma caravana ou uma campanha; uma “volante” – como uma

²⁵ Além do Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semi-Árido-CPATSA (Embrapa Semi-Árido, com sede em Petrolina, Pernambuco), há pelo menos mais seis grandes centros de pesquisa da EMBRAPA atuando no Semi-Árido. São eles: 1. Centro Nacional de Pesquisa do Algodão-CNPA (hoje denominado Embrapa Algodão, sediado em Campina Grande-PB); 2. Centro Nacional de Pesquisa em Agroindústria Tropical-CNPAT (Embrapa Agroindústria Tropical, com sede em Fortaleza, Ceará); 3. Centro Nacional de Caprinos-CNPC (Embrapa Caprinos, sediado em Sobral, Ceará); 4. Centro Nacional de Pesquisa em Mandioca e Fruticultura-CNPMP (Embrapa Mandioca e Fruticultura, com sede em Cruz das Almas, Bahia); 5. Centro de Pesquisa Agropecuária do Meio Norte-CPAMN (Embrapa Meio Norte, localizado em Teresina, Piauí); 6. Centro de Pesquisa Agropecuária Tabuleiros Costeiros-CPATC (Embrapa Tabuleiros Costeiros, sediado em Aracaju, Sergipe). Em Petrolina, além do CPATSA, a Embrapa mantém uma unidade do Serviço de Negócios para Transferência de Tecnologia (SNT). Trata-se de uma unidade descentralizada, que tem como missão formular, propor, coordenar e executar a política, as estratégias e as ações gerenciais relativas à transferência de tecnologia (produtos e serviços) viabilizada pela Embrapa e destinada ao desenvolvimento do agronegócio.

“cruzada” – resolveria o problema. Tampouco se contenta com os formalismos da escola pública oficial. O que os movimentos e instituições, que estão operando a partir da noção de “convivência com o semi-árido”, estão fazendo é inventar um modo de conviver, como forma de formação compartilhada, implicada, onde se produz outros capitais, que não apenas o financeiro.

Não significa que os órgãos oficiais de pesquisa e extensão não estejam preocupados com isso. Mas em geral aí se trata de “transferência de tecnologia”. É algo ainda na direção das preocupações de Duque. Senão vejamos.

O INSA-CF realizou, entre 11 e 13 de julho de 2005, em Petrolina, PE, o *Seminário de Integração de Projetos e Ações de Ciência e Tecnologias Para o Desenvolvimento do Semi-árido Brasileiro*. Na abertura o diretor do INSA-CF, Manoel Dantas Vilar Filho, apresentou um pequeno texto, no qual afirma:

A Universidade agrária nordestina, como núcleo de pesquisa, ensino e extensão, foi instalada, desde a colonização pelo mar, no litoral muito úmido e já fez para ele muita coisa de valor: cacau, cana-de-açúcar, coco da praia, pesca marítima, etc. Nunca teve o semi-árido como tema de seus motivos ou inspiração (VILAR FILHO, 2006, p. 2).

VILAR FILHO reconhece que isso é apenas uma parte da explicação. E além de tecer tal crítica ao modelo de “universidade agrária nordestina”, ele afirmava que a principal dificuldade hoje consiste em fazer a *transferência* ou *transposição* de conhecimentos e de tecnologias já existentes e estocadas, para o pequeno agropecuarista sertanejo. Esta posição de que “já existe” saberes estocados, se parece com o que nos indicou ALBUQUERQUE JÚNIOR algumas páginas atrás. VILAR FILHO diz que existe conhecimento acumulado suficiente para deslançar um processo de *empoderamento* das comunidades sertanejas. Mas, para ele, a dificuldade consiste em que muitos órgãos que foram criados com as funções de pesquisa e extensão rural, como é o caso da própria EMBRAPA, “nunca assumiram a segunda parte”, e não têm a estrutura de fazer chegar na ponta da linha. Nesse sentido ele sugere que estas estruturas e condições têm que ser criadas e, um dos caminhos de avançar nessa direção “seria produzir material didático para as escolas, mesmo as urbanas (...), onde metade dos meninos ou mais são agricultores direta ou indiretamente” (VILAR FILHO, em entrevista).

Curioso é que os movimentos sociais e as instituições que atuam diretamente nas comunidades, muitos deles se utilizam de “conhecimentos técnicos”

produzidos por centros de pesquisa, a relação com as comunidades não é de “transferência”, mas de re-apropriação contextualizada e implicada. Neste sentido fazem mais: realizam outro tipo de ocupação do SAB, de um modo diferente daquele que sustentou (a ainda sustenta) a Indústria da Seca, que transformou os órgãos oficiais em órgãos de “combate” à seca, e em largas artérias para irrigar o conforto das elites; ou de um modo diferente do pedantismo acadêmico que vigora nos centros de pesquisa.

Este é detalhe importante que explica a dificuldade que os órgãos oficiais de pesquisa e extensão rural têm para atingir o destinatário final dos conhecimentos “apropriados” ao SAB. Tais órgãos estão muito mais presos à lógica do saber acadêmico, aos critérios de progressão profissional individualizado, tendo em vista que há, neste sentido, uma economia “acadêmica” que sustenta a correria por cursos de mestrado e doutorado, por exemplo. Provavelmente por isso, não haja disponibilidade (e nem bases materiais ou conceituais) para sustentar uma maior implicação desses profissionais de pesquisa e extensão com as comunidades com as quais se envolvem. Uma implicação que teria que ser de mais longo prazo e mais profundamente do ponto de vista dos laços afetivos.

Na ação que se faz de visitas esporádicas, seja para coletar dados para pesquisas acadêmicas individualizadas, seja para proferir cursos rápidos de “transferência de tecnologia”, não há tempo suficiente para produzir uma espécie de *conhecimento-emancipação* que parta, antes de qualquer coisa, de um *conhecimento-reconhecimento*²⁶. Isso só é possível se for produto de uma partilha duradoura, de longo prazo, em que mais do que valores econômicos se produzam outros valores, como a confiança recíproca, a auto-estima, espírito empreendedor que tem, não mais o indivíduo, mas a coletividade, como sujeito de ancoragem. Aquilo que Guimarães Duque queria dos “matutos” – “ganhar a confiança” – é algo que se produz apenas em forma de implicação compartilhada e de longo prazo, e a isso temos chamado de Capital Social, por dentro do qual os novos conhecimentos e tecnologias podem “ir sendo” apropriados.

Parece haver um recorrente equívoco que impele os “técnicos” e os “pesquisadores” a acharem que algumas visitas às comunidades, alguns cursos

²⁶ Conferir o final do capítulo segundo, onde discutimos este conceito vinculado à defesa de uma teoria crítica pós-moderna.

esporádicos ou alguns seminários, etc. (essa forma residual de tratar a educação), seriam suficientes para fazer algum tipo de *transferência* ou *transposição* de conhecimentos e tecnologias. A apropriação de tais “novidades” – nas quais estão embutidas novas lógicas, profundamente distintas daquelas em que estão assentadas as comunidades – necessita de um tempo maior de maturação, que ampare um trabalho implicado²⁷ entre “agentes técnicos” e comunidades. Não há uma forma mágica de “transferir” ou de “transportar” novas formas de saber, especialmente quando estas são estruturadas em bases mais complexas e mais conceituais, do que a base dos saberes comunitários.

Neste caso, é a dedicação de alguns movimentos, de algumas instituições e de alguns agentes, que permite o desenvolvimento de uma implicação com algumas comunidades. É esta implicação que permite que conhecimentos e tecnologias – talvez menos “científicos” e mais “afetivos” –, não sejam apenas “comunicados”, mas sejam “desenvolvidos” e, por isso mesmo, sejam mais efetivos.

Grande parte dessas experiências tem origem no trabalho pastoral e de educação popular da Igreja Católica. Nelas é possível animar um trabalho de “recomunitarização esclarecida”. A presença de “agentes pastorais”, por exemplo, em muitos casos, proporciona que as pessoas saiam de uma situação de *coerção primitiva* dos laços comunitários (sociabilidade primária, às vezes já enfraquecida ou em processo de enfraquecimento), para uma *participação* ainda *limitada*, através do próprio trabalho pastoral e de organização comunitária (NASCIMENTO, 2003).

A partir dessa passagem, as comunidades vão percebendo as suas realidades cotidianas e as contradições que as constituíam e podem evoluir para uma *participação* mais *efetiva* e mais *qualificada*, fundando movimentos sociais *auto-geridos*. Este é o processo de geração de Capital Social, que vira elo de *empoderamento* e permite que novos conhecimentos e novas tecnologias possam ser assimilados e incorporados em novos *processos produtivos mais esclarecidos*.

O Capital Social é irmão do *capital humano*, mas é dele diferenciado. O *capital humano* está relacionado ao fato de que riqueza e crescimento não dependem apenas de recursos naturais ou financeiros (ou de capital natural e capital financeiro), mas especialmente de capacitação humana, que desenvolva habilidades econômicas. O Banco Mundial já fez demasiado uso desta noção, mas ela foi

²⁷ Sobre o conceito de *implicação* ver o capítulo terceiro, onde discutimos os modos desta pesquisa.

mantida na fronteira da formação de capacidades e habilidades técnicas. Diferentemente do *capital humano*, o *Capital Social*, prevê o desenvolvimento de outras capacidades e habilidades não econômicas, mas que amparam a geração de outras habilidades, incluindo as econômicas. Nesse sentido Capital Social

(...) expressa, basicamente, a capacidade de uma sociedade de estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. Segundo o Banco Mundial, capital social refere-se às instituições, relações e normas sociais que dão qualidade às relações interpessoais em uma dada sociedade. A coesão social é vista aqui como fator crítico para a prosperidade econômica e para o desenvolvimento sustentado. Capital social é a argamassa que mantém as instituições em contato entre si e as vincula ao cidadão visando à produção do bem comum (D'ARAÚJO, 2003, p. 9-10).

O Capital Social está relacionado à gama de possibilidades de haver, em uma determinada comunidade, uma rede de cooperação horizontal, constituída pelas participações de todos e de cada um; e em que cada um tem um grau de pertencimento e de importância relativamente igual aos outros; onde pode haver o desenvolvimento de um sentido de interdependência recíproca, que possibilite melhor informação, que promova e aperfeiçoe as regras de reciprocidade; que aumentando os custos potenciais de transgressão individual, e redimensione a confiança, possibilitando futuras colaborações.

Na verdade, o que se desenvolve aí é um tipo de contrato moral, que permite manter a cooperação. Mas é também o desenvolvimento de uma base ética, já que, na base dos critérios coletivos que se produzem, é alçada a uma espécie de esfera pública. Neste sentido, a sanção para quem transgride, não precisa ser penal: pode ser a exclusão da rede de sociabilidade e de cooperação (D'ARAÚJO, 2003, p. 19); a exclusão da esfera pública. Mas o mais importante é que, além dos laços de interdependência e cooperação, aí se desenvolvem as condições de uma comunidade, operado pela re-qualificação de sua auto-estima coletiva, acreditar em sua auto-superação equilibrada. É o ponto em que tomam seus destinos em suas próprias mãos.

É nesta direção que os processos e as práticas político-educativas de participação e de integração social e comunitária – realizados por muitas instituições que desenvolveram uma auto-implicação com algumas comunidades –, tornaram possível a “transferência” e “transposição” de conhecimentos e tecnologias, embutindo esta transferência no desenvolvimento do capital social comunitário. O

acesso a informações de como o pequeno agricultor pode planejar melhor tanto a sua produção quanto o uso dos recursos disponíveis na comunidade; de como utilizar melhor os estoques disponíveis de seus produtos na comunidade; e de como negociar melhor no mercado a compra e a venda de seus produtos, acaba sendo proporcionado no seio de uma complexidade de práticas de desenvolvimento da auto-estima comunitária. É a isso que se tem nomeado não apenas como Capital Social, mas como *empoderamento* das comunidades.

Este foi, por exemplo, o trabalho da APAEB de Valente, BA, muito bem analisada por Humberto Miranda do Nascimento, em *Conviver o Sertão: origem e evolução do capital social em Valente/BA* (NASCIMENTO, 2003). Em Valente a reorganização das unidades produtivas familiares para a produção, o desfibramento, e o beneficiamento e comercialização do sisal, foi associado pela APAEB a outros aspectos de melhoria das condições materiais de vida das comunidades. Na verdade, em primeiro lugar esteve o combate a todo tipo de exploração que conduziu à exclusão e à desfiliação social, a começar pela criação das condições para “perceber” estas questões. Em segundo lugar esteve a promoção da viabilidade de sustentação socioeconômica da unidade familiar (NASCIMENTO, 2003, p. 101).

O trabalho da APAEB consistiu na organização do trabalho cooperativo, incluindo uma cooperativa de crédito; na eliminação da figura do atravessador; na agregação de valor à produção (o que implicou na ampliação da base de saberes técnicos); na organização de mecanismos de captação e armazenamento de água; na indicação de plantas e animais mais resistentes ao clima; na melhoria ambiental, através do manejo adequado e integrado da produção e do aproveitamento dos resíduos, e no replantio de espécies ameaçadas, etc.

Este aumento de repertório por parte das pessoas das comunidades rurais implicadas no trabalho da APAEB deveu-se inicialmente à presença implicada de muitas instituições de fora, entre elas algumas ligadas ao campo religioso. E deuse, também, através do desenvolvimento de outras capacidades: a de falar em público, de saber ouvir; de saber colocar uma questão, uma pergunta; de propor uma solução; de questionar-se existencialmente; de tematizar as relações de gênero; de questionar-se sobre o modo como está plasmada a relação com o meio ambiente... Um trabalho implicado de longo prazo. Sem isso não haveria “transferência” ou “transposição” de conhecimentos e de tecnologias. Porque não há mágicas.

De forma diversificada e em escalas muito diferenciadas, é esta a linha do trabalho desenvolvido por muitas organizações em todo o semi-árido. Elas reconfiguram não apenas a relação entre o natural e o social (sem cair na perspectiva niilista de que não existe a natureza, nem na posição doutrinária de que só existe a natureza), mas também superam a falsa dicotomia entre o social e o econômico (NASCIMENTO, 2003, p, 109). E é este conjunto de procedimentos que funda a perspectiva da “convivência com o semi-árido”, princípio através do qual o semi-árido está sendo re-ocupado, re-conquistado.

No entanto, ao mesmo tempo, esta re-ocupação não é isenta de contradições. Talvez pela forte presença da Igreja Católica entre os movimentos sociais que vão experimentando a reinvenção da esperança e a produção de novos capitais sociais, especialmente em comunidades rurais – e desde as comunidades eclesiais de base –, há aqui e ali uma forte presença do trabalho catequético (e missionário). Nesse campo, há alguns excessos de catequização que, ao invés de ajudarem, podem atrapalhar. Um exemplo disso é o fato de existir no IRPAA (que é uma entidade que está estendida em vários pontos do semi-árido; está no Mutirão Nordeste, e na base das articulações que produziram a RESAB) os chamados “cursos de bíblia no semi-árido”. É comum nestes “cursos” o semi-árido ser tratado como sendo “a terra prometida”, e se faz uma recorrente analogia entre Semi-Árido Brasileiro e “terra de Deus”, ou “prometida ao povo de Deus”.

Hoje fui convidado a participar da abertura do “Seminário Regional de Educação para a Convivência com o Semi-árido”, realizado pelo IRPAA em Juazeiro, cujo tema central foi “Por uma educação de qualidade no Semi-Árido”, e no qual assumirei uma oficina sobre os “tempos e espaços escolares” e farei uma palestra de encerramento amanhã. Nesta abertura um membro do IRPAA fez uma fala sobre a “convivência com o semi-árido” e seus processos. Nesta fala, por diversas vezes ele se referiu ao semi-árido como sendo a “terra prometida”; como sendo a “terra do povo de Deus”; como terra de povo de Moisés. Este é um estranho modo de desmistificar o próprio semi-árido mistificando-o novamente, e fazendo isso em nome da “religiosidade popular”.

(Anotação do Diário de Bordo feita no dia 23/11/ 2005)

Este modo de conceber o semi-árido (e de reocupá-lo), embora seja feito em nome de uma suposta “religiosidade popular” (quase que em estado “puro”,

funcionando como algum tipo de apelo), é um modo paradoxal de “tomar o destino nas próprias mãos”. Embora não se costume questionar isso em “volume aberto”, muitas pessoas se incomodam com este tipo de pregação, porque é como se ela devolvesse a questão do semi-árido a uma esfera de mitificação e mistificação que mais atrapalha do que ajuda. Este é um tipo de paradoxo importante.

Alfredo Macedo Gomes, no livro *Imaginário social da seca, suas implicações para a mudança social* (GOMES, 1998), baseando-se na Teoria das Representações Sociais, discute como o sertanejo do semi-árido se acomoda por trás de uma instituição imaginária da seca, na qual esta é atribuída a Deus – geralmente como uma espécie de castigo que Ele manda; às vezes até para provar que Ele existe, quanto mais Dele se desacredita. Em geral esse discurso religioso também serve para legitimar as desigualdades e para plantar um conformismo e uma auto-vitimação, que devolve os problemas à natureza, mas recolocando-a no âmbito de uma Forma-Deus: a natureza é a face mais palpável de Deus; e é através da qual ele nos manda as suas mensagens e punições.

Ora, grande parte do trabalho de formação e de educação popular (mesmo aquele levado a cabo pela própria Igreja), consistiu e consiste ainda em desconstruir estas mentalidades e em “retirar das mãos de Deus” estes problemas. É uma perspectiva que sustenta um trabalho de “desnaturalização” da questão da seca, da pobreza e de toda a sorte de problemas existentes no SAB. O mais importante trabalho da educação popular, vinculada, por exemplo, à “teologia da libertação” (irmã da “pedagogia da libertação” de Paulo Freire), foi o de politizar a existência humana, e tentar fazer com que as pessoas e as comunidades “tomassem seus destinos em suas próprias mãos”. Daí que uma liturgia que devolve a Deus os destinos das pessoas, em forma de uma re-localização de seus destinos na direção a uma suposta “terra prometida”, não apenas “re-naturaliza” o problema, mas o mitifica e o escamoteia. Despolitiza-o.

Apesar disso – o que é mais paradoxal ainda –, a própria instituição que pratica esta liturgia religiosa também crê e se vale dos “conhecimentos científicos”, que considera tecnicamente viáveis para que as pessoas “tomem os seus destinos em suas próprias mãos”. A maior parte do seu trabalho do IRPAA, por exemplo, é de difusão de “tecnologias apropriadas” produzidas a partir de conhecimentos “científicos” fornecidos pela EMBRAPA Semi-Árido. Mas aqui reside um outro paradoxo: em geral esses conhecimentos “científicos” são utilizados sob uma

pretensa união com o “saber popular” – que tornaria perfeitamente compatíveis os conhecimentos “científicos” e os argumentos religiosos ou teológicos.

6.5. Repercussões nas malhas do Estado

Em que pesem os paradoxos existentes no interior da mobilização social que vem reinventando e re-ocupando o Semi-Árido Brasileiro (SAB), levando-o para além do próprio Nordeste, a partir de uma re-qualificação semântica da sua “Zona Seca”, essa mobilização ocorre majoritariamente na esfera não-governamental. Ela, além de desenvolver um importante capital social com as comunidades mobilizadas, produziu também uma enorme repercussão nos órgãos oficiais. No rumo desta repercussão, em 2001 o Ministério da Ciência e Tecnologia lançou um edital para a constituição do Instituto do Milênio Semi-Árido (IMSEAR). Este instituto entrou em funcionamento em 2002, reunindo 23 instituições, sendo 20 do Nordeste.

Com 68 bolsistas do CNPq, as atividades aconteceram em sistema de rede, a partir de quatro linhas de pesquisa: Biodiversidade; Recursos Hídricos; Recursos Genéticos; e Bioprospecção (Fitoquímica e Farmacologia). O IMSEAR fez parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia, cujos objetivos foram: integrar grupos de pesquisa em redes; potencializar a base nacional instalada de laboratórios, e favorecer a integração com centros internacionais de pesquisa, possibilitando impulsionar a desconcentração do conhecimento, em benefício das regiões brasileiras menos avançadas nos setores científico e tecnológico.

O IMSEAR foi instalado em Feira de Santana, BA, junto à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e contou com recursos advindos do Banco Mundial, dos quais foram repassados R\$ 5,3 milhões ao Instituto, sendo que R\$ 1,3 milhão foram em forma de bolsas para pesquisadores. Mas a parceria do Instituto com o MCT/CNPq terminou em novembro de 2004, com acordo para que as pesquisas fossem continuadas nas instituições que estiveram vinculadas na parceria, já que os resultados obtidos atraíram empresas, como a Petrobrás, interessadas em investir no projeto.

Mas, além de coordenar esta rede de pesquisa junto ao Instituto do Milênio do Semi-Árido, constituída de 23 Universidades e Órgãos de Pesquisa,

destes, 20 no Nordeste, mais a UFRJ, a Senagen/UnB e o *Kew Garden* na Inglaterra, a Universidade Estadual de Feira de Santana também coordena outra rede, que é o *Projeto Biodiversidade do Semi-Árido* (PPBIO), ao qual estão vinculadas 15 universidades, todas no Nordeste.

É ainda a UEFS que tem protagonizado a realização de “Feiras do Semi-Árido”, que se iniciaram em maio de 2003, se repetiram em 2004 e 2005, e a “IV Feira do Semi-Árido” está prevista para acontecer em 2006, com o objetivo de reestruturar o “Comitê Executivo para Estudos e Projetos em Ações Extensionistas para o Desenvolvimento do Semi-Árido” que, conforme e-mail de convocação da reunião preparatória, deve ser composto por professores, funcionários e estudantes da UEFS e de representantes de outras Instituições, “dispostos a desenvolver atividades e consolidar um grupo para estudos e projetos de ações extensionistas”; que podem ser reunidos em grupos temáticos de trabalho, para “contribuir com o desenvolvimento sustentável do Semi-Árido, de modo eqüitativo, sistêmico e socialmente justo”.

Foi graças à ação dos movimentos sociais que o semi-árido passou a ser pautado de um outro jeito, sustentado na perspectiva da “convivência com o semi-árido”. E foi graças a esta “entrada” dos centros de pesquisa nesta discussão que o semi-árido foi “re-descoberto” pelos governos, incluindo o Governo Federal. Foi assim que a Câmara dos Deputados aprovou a criação do Instituto Nacional do Semi-Árido Celso Furtado (INSA-CF).

No Rio Grande do Norte uma grande movimentação se verificou entre influentes figuras da política, que defenderam a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) em Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); o que foi consumado em 29 de julho de 2005, quando o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.155/2005, que cria a UFERSA – Lei esta publicada no Diário Oficial da União no dia 01 de agosto de 2005, na seção 1, nº 146.

Já destacamos também no capítulo anterior, o empenho do Governo do Piauí ao criar um Programa Permanente de Convivência com o Semi-Árido. Mas esta proposição aconteceu antes, quando o atual governador Wellington Dias era Deputado Federal (entre 1998 e 2002) e propôs o Projeto de Lei nº. 1.114/99, que criaria na esfera federal o Programa Permanente de Convivência com a Seca.

Na Bahia, a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, com apoio da FAPEX, cria na internet o *Portal do Semi-Árido* (como consta na imagem a seguir, capturada

em 04/10/2004), para reunir “projetos da UFBA que articulem Extensão, Ensino e Pesquisa, dirigidos para a região do Semi-árido Baiano”. Este portal foi postado no endereço <www.semiarido.ufba.br>, que, após passar um bom tempo “esperando conteúdos”, atualmente não está mais “no ar”.



Imagem 13: Reprodução de página de internet do Portal Semi-Árido na UFBA

No Estado da Paraíba, cria-se na UFCG, em 1994, o *Programa de Estudos e Ações para o Semi-Árido* (PEASA). Na página eletrônica do programa (<http://www.peasa.ufcg.edu.br>), consta na introdução que este programa instala-se como um “novo mecanismo destinado a articular e promover, dentro da UFCG, e das instituições de pesquisa e desenvolvimento do Estado da Paraíba, a realização de estudos e intervenções nas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à temática do semi-árido”. Ali também está anunciada a sua metodologia de trabalho, baseada numa visão multidisciplinar, e afirma que sua finalidade é desenvolver as potencialidades de todas as instituições do Estado que se prestem ao equacionamento e à criação de alternativas para os graves problemas “desta importante parcela do território e da sociedade paraibana, o semi-árido”.

Sua missão é, portanto, a produção e a difusão de conhecimentos apropriados à região semi-árida, que possam ter efeitos dinamizadores sobre esta. Por isso qualifica-se como um embrião de uma articulação maior entre o Estado e a Sociedade, que objetiva uma nova postura de ação, “irmanada com o homem em suas raízes, preocupada com a qualidade de vida e com a preservação do meio ambiente”. O programa conta com patrocínio do CNPq e do Banco do Nordeste, e com apoio do Parque Tecnológico da Paraíba e do SEBRAE.

Em outros Estados, outras ações vinculadas à mesma perspectiva de requalificação do Semi-Árido vão “pipocando”. Ora mais efetivas, ora mais pontuais, como se estivessem apenas sendo mobilizadas por uma espécie de moda em expansão: a “moda semi-árido”. A própria EMBRAPA Semi-Árido (Petrolina/PE), através da unidade de Serviços e Negócios de Transferência Tecnológica (SNT), vai realizar, entre 11 a 15 de julho de 2006, em Petrolina, PE, o *Agrishow Semi-Árido*, onde uma feira será montada para funcionar como “vitrine tecnológica”.

No rumo destas repercussões já não sabemos distinguir aquilo que está interessado no desenvolvimento das comunidades que apresentam um relativo “atraso” na adoção de soluções tecnológicas adequadas a um desenvolvimento filiado à idéia de “convivência com o semi-árido” e de produção de Capital Social comunitário; daquilo que se dirige pura e simplesmente para o agro-negócio.

No entanto, quanto mais estas ações que têm o semi-árido como tema, forem articuladas com e pelo movimento social, mais terão chances de estarem dotadas de consistência, e não sejam apenas *negócios*.

CAPÍTULO VII

RE-OCUPANDO O CURRÍCULO: O TRABALHO DE DESCOLONIZAÇÃO

O trabalho da RESAB, considerando um processo de re-ocupação do Semi-Árido, levado a cabo por um vasto conjunto de instituições, ainda majoritariamente situadas na esfera não-governamental, se dirige “em direção” ao campo curricular. Dizer que é “em direção a”, é reconhecer que, de fato, é apenas aos poucos que aquilo que existe na experiência não-governamental, vai sendo posto em discussão na rede e pela rede, e vai se encaminhando para encontrar a experiência da escola pública, do sistema público e oficial de ensino e, em seu interior, o atual quadro das políticas curriculares.

Nesse sentido a RESAB quer inserir no seio destas políticas em termos discursivos e práticos, a noção de “convivência com o semi-árido”; ou, mais apropriadamente, a noção de “educação para a convivência com o semi-árido”. Da mesma forma como também quer fazer com que a relação entre desenvolvimento e educação deixe de ser meramente residual; e que a relação entre “saber técnico especializado” e as comunidades que precisam destes saberes não seja apenas uma relação de “transferência” ou “transposição” de conhecimentos e tecnologias, mas seja, antes, uma relação de implicação – aspectos presentes na noção de “convivência com o semi-árido”.

Segundo BAPTISTA (2006, p.1), a noção de “convivência com o SAB”, conforme a praticam os movimentos sociais, consiste em:

- Experimentar processos agroecológicos de lidar com a natureza, de sorte a se ter a preservação e uso sustentável dos recursos naturais;
- Criar animais resistentes à seca;
- Fortalecer a agricultura familiar como um dos principais eixos estratégicos do desenvolvimento solidário do semi-árido, com base em processos agro-ecológicos;
- Utilizar tecnologias adaptadas ao semi-árido e sua população, como ferramentas para a convivência com o semi-árido;

- Implementar e criar processos variados de captação da água de chuva para o consumo humano e a produção, entre os quais as barragens sucessivas, as barragens subterrâneas, os poços, as cacimbas, as pequenas aguadas, as cisternas de placas e outros; pois estas são obras pequenas, de fácil execução, de fácil conservação e gerenciamento, que podem ser distribuídas por todas as propriedades, gerando uma rede de sustentabilidade.
- Inserir nas escolas o debate por uma educação para o semi-árido, pública e de qualidade, e com conteúdos e métodos adequados ao semi-árido;
- Combater a desertificação;
- Preservar a caatinga.

Olhando assim esses itens parecem meramente instrumentais. Mas, conforme Álamo Pimentel (SILVA, 2002a), o princípio de “convivência” está inscrito em muitos ciclos de dádivas, que se tornam possíveis e viáveis à medida que, entre o público e o privado subverte-se a relação linear e unidirecional que regula as ações entre uma e outra destas instâncias presentes na vida social. Não apenas se estabelece uma relação de circularidade dos bens e serviços produzidos no público e no privado, e tornados a serviço de um novo modelo de política e de gestão da vida em comunidade (tornados públicos, portanto); mas há, também um princípio de *cuidado* compondo a dimensão ética da reconstituição da cooperação interinstitucional e interpessoal. Há, no interior do princípio de “convivência com o semi-árido” a construção do valor de vínculo que garante, aos grupos sociais e às instituições envolvidas em sua construção, o diálogo e a participação permanentes, na produção de novos modos de organização social e de produção econômica. Nesse sentido, o que vai sendo produzido são ecossistemas sócio-educativos em comunidade, onde a própria natureza é parte da comunidade.

É assim que, com algumas variações, se compõe o núcleo de elementos que constitui as práticas de “convivência com o semi-árido” juntamente a pequenas comunidades rurais. Além do enfoque “técnico”, os trabalhos envolvem a tematização do monopólio da terra e da água e de outros meios de produção, juntamente com a discussão da conservação, e do uso sustentável ou da recomposição ambiental dos recursos do semi-árido. Mas também as visões de

mundo, a relação de gênero e muitos outros temas são integrados na “conversa” da “convivência”. É nesse sentido que, como apontamos no capítulo anterior, se produz mais do que uma economia: se produz Capital Social.

Nesse complexo de práticas uma parte delas são práticas educativas. Mas aqui é preciso ampliar o conceito de educação, levando-a até o conjunto das práticas sociais. Isso significa o reconhecimento da multiplicidade de fatores que concorrem para a configuração dos sujeitos, em processos de *sociação*, que ocorrem em determinado momento e lugar históricos (CARRANO, 2003, p. 15).

Falar de educação nesses processos requer que distingamos, pelo menos para efeito didático, três tipos de educação: a educação *informal*, a educação *não-formal* e a *educação formal*.

A *educação informal* seria constituída pelo conjunto de processos e fatores que geram efeitos educativos sem que tenham sido expressamente configurados para esse fim. Diferentemente da educação formal e da não-formal, a *educação informal* não se caracterizaria por uma intervenção pedagógica intencionada e consciente (CARRANO, 2003, p. 17). Ela se caracteriza por não se ajustar a formas institucionalmente determinadas e que, de maneira geral, o seu processo educativo não se revela de forma explícita.

A educação informal é entendida como: a) a que não se ajusta a umas formas educativas determinadas; ou b) a que não se apresenta submetidas à formas educativas explícitas, específicas ou independentes; ou c) a que não tem lugar mediante formas educativas expressamente concebidas e dispostas para educar; ou d) a que oculta sua forma educativa (CARRANO, 2003, p. 17-18).

A *educação informal* poderia ser definida como uma zona de atuação social onde a pedagogia é cega, constituindo-se no lado escuro da educação, ou como diz o autor, formada daquilo que a pedagogia não descobriu ainda sua possível sistematicidade (CARRANO, 2003, p. 18).

Já a *educação não-formal* é aquela que consiste em processos deliberadamente educativos (encontros, cursos, oficinas, etc.), mas que ainda permanecem fora dos formatos oficiais de ensino. Neste caso, enquanto processos formativos eles são dotados de sistematicidade, de organização; de princípio, meio e fim, e de intencionalidade educativa explícita. Já a *educação formal* refere-se àquilo que se convencionou como prática no interior dos processos de ensino-aprendizagem característicos dos sistemas de ensino da escola regular. Embora não

haja um tratado conceitual sobre isso, é assim que os sujeitos lidam com estes termos.

Neste sentido é importante considerar que foi circunscrita aos processos de *educação não-formal* (mas fazendo fronteira com processos informais de formação, integrados na “convivência em comunidade”) que se desenvolveu o princípio de “convivência com o semi-árido”. Inicialmente, se a questão da educação é pontuada diversas vezes, ela não se refere apenas ao ensino formal, ao escolar, à escola pública; mas desde aquilo que no capítulo anterior vinculamos à produção de Capital Social comunitário, através de uma presença implicada, de uma “convivência” de longa duração, suficiente para produzir aquilo que SANTOS (2000a) chama de *conhecimento-emancipação*, que parte de um *conhecimento-reconhecimento* dos envolvidos nos processos.

7.1. A herança da Educação Popular

Como já vimos a RESAB é apenas uma articulação que congrega atores individuais e coletivos que consideram pertinente discutir “educação contextualizada” em termos gerais, e em termos mais específicos, a “educação contextualizada no Semi-Árido Brasileiro”; ou simplesmente “educação para a convivência com o semi-árido”. É a partir dessas premissas sustentadas pelas instituições que a fazem, que a RESAB maquina seu trabalho de re-ocupação do currículo, não apenas para contextualizá-lo, mas para descolonizá-lo.

O conjunto de sujeitos coletivos vinculados à rede e ao seu trabalho, no entanto, indica dois aspectos importantes: a) em geral são majoritariamente instituições do setor não-governamental, e que, no campo da educação, atuam basicamente em *educação não-formal*; b) apenas recentemente o setor governamental tem sido convocado a integrar tais redes de ações; bem como de outra parte, o setor não-governamental tem sido convocado a interagir com as instituições do Estado – o que implica, no caso da educação, a andar na direção do sistema público de ensino, a *educação formal*.

No entanto, é a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, que primeiramente pautam a preocupação transversal de fazer a educação “*pisar o chão onde se realiza*”. Este movimento de contextualização é datado já de algum tempo,

com articulações importantes anteriormente já estabelecidas. A reflexão em torno de um formato de educação contextualizada, que leve em conta o contexto sócio-ambiental do Semi-Árido Brasileiro, cujo mote básico é a *educação para a convivência com o semi-árido*, já vinha sendo gestada desde algum tempo, desde, pelo menos, os anos 80; mas ainda restrito ao setor de ações da *educação não-formal*, onde se produziu o princípio “educação para a convivência com o semi-árido”.

Neste ínterim, as experiências que se expressam vinculadas a esse princípio, se ancoram numa memória mais ampla da Educação Popular, sustentada desde as CEB's nos setenta e oitenta, fazendo fronteira com outros formatos do trabalho de animação comunitária junto a pequenos agricultores e agricultoras dos sertões brasileiros²⁸. A maior parte dessas instituições são vinculadas a igrejas, a sindicatos e ONGs, que atuavam em Educação Popular e comunitária. Embora as ONGs sejam uma realidade recente, a sua chegada agrega a estas experiências de Educação Popular outros perfis (incluindo a interação em rede), e aportam outros conhecimentos técnico-rationais que se vinculam a outros “credos” e orientações políticas, a exemplo da orientação ecológica, da defesa étnica ou ética, e do politicamente correto.

Todas estas instituições e experiências, no entanto – sejam elas mais antigas ou mais recentes –, têm em comum o fato de terem adotado, de diferentes formas, práticas educativas junto a pequenos agricultores e agricultoras rurais ou junto a populações das periferias urbanas; e de buscarem difundir novas técnicas ou novos argumentos técnico-científicos sobre o aproveitamento dos recursos naturais das comunidades, visando a melhoria das condições materiais de produção da existência, na forma como já apontamos em relação, por exemplo, ao trabalho da APAEB de Valente, BA (no capítulo anterior); do CAATINGA de Ouricuri, PE; do IRPAA de Juazeiro, BA; do Serta, de Glória do Goitá, PE; do PATAC de Campina Grande, PE; etc., etc.

Neste caso, grande parte do trabalho destas organizações consiste em fazer um trabalho de organização comunitária visando o melhoramento das bases produtivas comunitárias, e da geração econômica, etc. Mas o próprio discurso e a prática em torno do melhoramento das bases produtivas comunitárias, foram

²⁸ Uma parte da discussão presente nestas páginas foi publicada em PINZOH (2005, p. 185-192).

também por onde se pôde levar adiante um trabalho particular de “conscientização política”; onde se adensavam outras questões como as de gênero, as raciais e as propriamente políticas, ainda na esteira da herança marxista e de seus apontamentos sobre a luta de classes. Esta também foi a direção da produção do Capital Social.

Certamente, nesta direção, e vinculando deliberadamente o campo educacional, a extensão precedente encontrará as próprias experiências de Paulo Freire, como a que desenvolveu em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, quando experimentou um autêntico trabalho de educação que identificava a alfabetização com um “processo de conscientização”. Para Paulo Freire a educação deveria possibilitar aos oprimidos as condições para que percebessem as estruturas da desigualdade e da opressão existentes na sociedade, como condição para exorcizarem os opressores hospedados nos próprios oprimidos; e assim, transformando-se a si mesmos, exorcizando este opressor hospedado neles próprios, os oprimidos transformariam à sociedade desigual. Diz Paulo Freire:

(...) é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chagam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser “consciência para si”, assumem atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 1987, p. 48-49).

Possivelmente alguns irão dizer que Paulo Freire se situa no quadro de uma teoria crítica moderna, que totalizou a situação de opressão como sendo única, bem como também seria único o sujeito da transformação. Mas é possível que a contribuição teórica (e prática) de Paulo Freire não tenha se estancado aí, e a situação de opressão que ele dialetizou, pudesse ser contextualizada para dar conta de várias outras situações de opressão, num sentido mais multicultural. E, provavelmente por isso, Paulo Freire tenha se tornado uma referência internacional, senão a primeira e a mais expressiva que colocou em questão a possibilidade de uma educação contextualizada e pós-colonial, ao assumir a posição de devolver a voz aos “silenciados”.

Paulo Freire afirmava que o ato de aprender a dizer a palavra, que deveria ser também um ato de transformar o mundo, deveria se dar a partir das próprias palavras de uso comum no mundo dos oprimidos; através das quais

também a realidade de opressão se instalava para instalar nos oprimidos, os opressores.

Então dizer a palavra – ou redizê-la – era um ato tanto de conhecimento-reconhecimento e de conhecimento-emancipação (no sentido de SANTOS, 2000a), quanto era também um ato de exorcismo, que começava pela linguagem, pelas palavras de uso comum: dizendo-as, redizendo-as, escrevendo-as, iam os oprimidos fazendo o trabalho de desmascaramento fundamental à transformação da sua situação de opressão.

Palavras de opressão que eram transformadas em palavras de libertação. Este foi um primeiro formato de educação contextualizada com amplo conteúdo político a que os movimentos sociais tiveram acesso e utilizaram fartamente, mesmo quando foi proibido fazê-lo. Uma das primeiras expressões desse trabalho foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) – criado no Recife em maio de 1960²⁹, quando o prefeito da cidade era Miguel Arraes.

Um movimento que teve como objetivo básico difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. O trabalho de alfabetização tinha à frente, naquela época, o jovem educador Paulo Freire, que foi um dos sócio-fundadores do movimento, e que se tornou a sua principal referência (nacional e internacionalmente); sem desconsiderar as presenças de outros intelectuais e artistas de destaque, como Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça.

Paulo Freire tornou-se (não apenas no MCP, mas muito vinculado a ele) a principal referência de Educação Popular no Brasil e no mundo. Por isso mesmo, desde aí tornou-se uma referência muitíssimo recorrente (quase obrigatória) nas experiências dos movimentos sociais, em suas práticas de *educação não-formal*. Esta é a razão pela qual ele também figurava como a principal referência entre todas estas experiências que foram sendo conectadas pela mobilização da RESAB.

No seio destas experiências, as questões que majoritariamente são convergentes resguardam uma preocupação fundamental: “(...) *como relacionar a*

²⁹ Movimento similar ao MCP foi o do Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE) – fundado em 1961 e liderado pelo dramaturgo Oduvaldo Viana Filho, o Vianinha – cujo propósito era “através da arte e da informação, despertar a consciência política no povo”; embora tais expressões não precisassem ser deliberadamente “populares”, nos mesmos termos com os quais se definia o movimento pernambucano.

vida da família com a escola; como a escola perceber a vida e fazer da vida um objeto do conhecimento escolar” (depoimento de Abdalaziz de Moura, do SERTA³⁰).

Esta direção de levar a “vida” em consideração na elaboração do conhecimento escolar pode, no entanto, tomar diversas direções. Em nosso precário recorte vamos ficar dentro de um eixo de práticas que deliberadamente levam em consideração a questão climática (como uma das dimensões da vida); e em que o interesse é a inversão de sentido dos discursos ligados à seca, à calamidade e à inviabilidade do semi-árido, de modo específico; ou seja, nos interessam aqui as experiências que, levando a vida em consideração, tentam desfazer as atuais condições de *dizibilidade* e de *vizibilidade* do Semi-Árido Brasileiro.

Todas elas, no entanto, mais antigas ou mais recentes, têm em comum o fato de terem adotado, de diferentes formas, práticas educativas *não-formais* como modo de intervenção. Práticas educativas que partiam da tematização das próprias condições de vida de pequenos agricultores rurais ou de populações das periferias urbanas, mas cujo passo seguinte era a difusão de novas técnicas ou novos argumentos “científicos” sobre o aproveitamento dos “recursos naturais” para alavancar um processo de “desenvolvimento comunitário” implicado.

Neste sentido, um dado esforço de contextualização da educação ou de realizar uma educação contextualizada que tomasse a vida e seus dilemas como objeto de tematização e de formação, não é uma novidade.

Com visões ora mais conservadoras e corporativistas, ora mais abertas a outras narrativas emanadas da diversidade dos próprios grupos humanos, há que se considerar que já há acumulada uma vasta experiência em termos de “educação contextualizada”.

Mas, aos poucos, esta experiência que se situa basicamente no eixo não-governamental (e, por isso, basicamente *não-formal*), vai se dirigindo para o eixo da esfera pública e da escola pública. Para o eixo da institucionalização e da formalização de tais experimentos teórico-práticos.

³⁰ O SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa é uma organização não governamental, com 16 anos de experiência no campo da mobilização, organização e capacitação de produtores rurais, educadores da rede pública e monitores de projetos sociais (PETI); na animação e organização comunitária, etc. O trabalho do SERTA – hoje voltado para a construção de políticas públicas de desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e urbanas do Nordeste do Brasil – é herdeiro da experiência de Educação Popular.

7.2. Re-encontrando a esfera pública

Há um elemento novo no momento atual no qual a RESAB está sendo possibilitada, que pode, às vezes, passar despercebido. Esta “novidade” consiste em que, diferentemente do passado, em que a perspectiva era basicamente fazer uma atuação política crítica, que se colocava numa esfera separada e antagonista em relação ao Estado, agora a perspectiva aponta uma disposição crítico-propositiva de reconstrução “participativa” do próprio Estado, e de suas instituições e responsabilidades, a partir de um novo posicionamento. É neste sentido que a *Carta de Fundação e Princípios da RESAB* aponta:

A Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro – RESAB é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semi-árido Brasileiro, sem preconceitos de cor, raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semi-árido brasileiro.

Na perspectiva anterior, aquela na qual se situa boa parte das contribuições críticas, quase todas filiadas ao marxismo (incluindo as que também se amparam nas contribuições teóricas de Paulo Freire), o Estado não era nem mais nem menos que um ente do mal. E a escola era um duplo ente do mal – especialmente depois que Louis ALTHUSSER (1992) a definiu como um dos “aparelhos ideológicos do Estado”. Para esta perspectiva teórica e política, era através da escola que se perpetuavam as mentalidades adequadas à reprodução do *status quo* e, portanto, os estados de exclusão e de opressão.

A escola, nesta experiência, era por onde o poder opressor do Estado se disseminava e ampliava suas chances de consolidação. Apenas um Estado sob o comando do proletariado seria outro. Enquanto isso ele era *o mal e do mal*. O mesmo valia para a escola. Diante disso, grande parte do trabalho consistia em uma agenda de “conscientização” e de contestação, de antagonização, que continha também uma crítica veemente à escola, mas uma crítica que simplesmente a remessava para o outro lado – o lado do mal –, e a renegava.

A novidade que podemos verificar agora consiste neste novo posicionamento de acatar a figura do Estado, e até de cogitar em contribuir em sua

reconstrução. Este posicionamento não deixa de ser paradoxal, pois esta “reconstrução do Estado” pelo esforço da sociedade civil organizada coincide com o seu desmonte neoliberal e com a sua concomitante “des-responsabilização pós-moderna”; ou seja, coincide com uma *crise de regulação social* que ocorre de par com a *crise de emancipação social*, característica daquilo que Boaventura SANTOS (1996, p. 79) chama de “capitalismo desorganizado”.

No entanto, podemos constatar que mesmo com formatos organizacionais diferentes e com pautas mais diferentes ainda, o que os movimentos sociais (que o mesmo Boaventura SANTOS chama de “Novos Movimentos Sociais”, NMS: ecológicos, feministas, pacifistas, anti-racistas, de consumidores, de auto-ajuda, etc.) estão fazendo agora é não apenas impedindo que o Estado abandone os direitos fundamentais de cidadania, historicamente constituídos, mas estão também ampliando suas fronteiras, ao produzir novos e variados direitos, adequados às novas situações do multiculturalismo crescente.

No momento mesmo em que houve um enfraquecimento da figura do Estado, a sociedade civil pôs-se ao trabalho de reconstruí-lo. É nesta direção que as articulações do momento, entre as quais se situa a RESAB, têm buscado um ponto de convergência entre Sociedade Civil e Estado, na constituição e garantia de velhos e novos direitos. O que emerge daí é uma nova concepção de políticas públicas, tirando-as das mãos exclusivas do Estado e dos Governos (quando se restringem a serem políticas de governo), para lançá-las numa esfera pública renovada; concebida como uma esfera das tensões e da pro-atividade, da qual também participam o Estado e os governos, mas cujo pólo de tensionamento produtivo e positivo, é protagonizado pelos diversos sujeitos coletivos que constituem a sociedade civil organizada. É nessa direção também que vêm dizer os princípios 32 e 33 da *Carta de Fundação e Princípios da RESAB*:

32. A RESAB se propõe a sensibilizar a sociedade civil, os setores públicos, os formadores de opinião e os decisores políticos para uma ação educacional articulada em prol do desenvolvimento sustentável, dando visibilidade às potencialidades do semi-árido.

33. A RESAB busca contribuir para a formulação de políticas estruturadoras para o desenvolvimento do semi-árido a partir da intervenção no campo educacional, bem como monitorar a execução das políticas públicas nesta área.

O que emerge, particularmente no caso da rede acima referida, é um esforço que se sustenta em pelo menos três princípios básicos:

- a) Não dá para abandonar o Estado à sua auto-desresponsabilização antes que este garanta os direitos fundamentais da cidadania, especialmente o direito à educação, que uma vez garantido permite a constituição de novos direitos, não sendo possível, pois, garantir tais direitos apenas por via das ações alternativas ao Estado, numa espécie de esfera paralela. E nem dá para mudar o Estado apenas fazendo, de longe, a sua crítica.
- b) No caso específico da educação, é Estado que coloca todos os dias uma multidão de crianças e adolescentes em sala de aula, ao ponto em que as ações alternativas colocam um número infinitamente menor. Não dá para desprezar este detalhe. Mas especialmente aqui reside a defesa intransigente da escola pública, a ser garantida pelo Estado, como direito público universal e subjetivo.
- c) Ainda no caso da educação, além da questão quantitativa do acesso, porém, é preciso garantir que a educação escolar não se permita ao luxo de acontecer de forma descontextualizada, ou seja, é importante fazer com que a educação escolar “perceba a vida” e “faça da vida um objeto do conhecimento”, rompendo com a perspectiva pretensamente neutra, racionalista e meramente universalista.

São estes os pontos que nos levam de volta ao trabalho da RESAB como sendo marcadamente centrado no campo curricular, ou seja, é a parte em que toda a ênfase recai sobre a necessidade de reconstrução da escola, e particularmente de reconstrução do currículo. E neste terreno é a Sociedade Civil que se sai melhor do que o Estado. Enquanto a escola pública estatal permanece com formatos seculares que se reproduzem quase que inalterados há muitos longos anos, a esfera não-governamental vai experimentando de forma mais dinâmica outros formatos. É o caso, por exemplo, das já conhecidas e consagradas Escolas Famílias-Agrícolas – mesmo que estas ainda enfrentem dificuldades de reconhecimento e de legalização perante a formalidade oficial. É o caso também de muitas outras escolas, entre as quais aquelas pertencentes às experiências do MOC, da ERUM e do CAATINGA, já mencionadas neste trabalho.

O desafio agora é a produção de uma esfera intermediária entre estado e sociedade civil, constituída como uma “nova esfera pública”, em que as políticas, para serem públicas, têm que ser feitas pelo princípio da participação dos sujeitos beneficiários das mesmas. Mas a construção dessa esfera não é uma tarefa fácil, como podemos denotar dos dois episódios a seguir.

Ontem, dia 14 de agosto de 2002, participei de uma reunião de articulação da RESAB em Minas Gerais. Esta reunião aconteceu no STR de Salinas (MG). Aproveitamos a articulação da ASA no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha para viabilizar esta reunião. A ASA é composta unicamente de organizações não-governais, mas nesta reunião, além das instituições vinculadas à ASA, parte do público presente era constituída de representantes do poder público. Secretários e secretárias municipais de educação; representantes da Secretaria Estadual de Educação, responsáveis pelas diretorias regionais... A disposição dos dois grupos na sala da reunião (os da sociedade civil, vinculados à ASA, e os representantes do setor público) era visivelmente separada.

*Na minha exposição frisei que os movimentos sociais estão na frente do Estado em termos de organização de formatos mais contextualizados de ensino, e que o estado é mais enquadrado; por isso, não podíamos deixar as coisas largadas ao acaso dos **adesismos** e dos **voluntarismos** individuais. Se as instituições do Estado estavam de fato interessadas em encarar a “educação contextualizada” era preciso **institucionalizar** processos e diretrizes para a ação coletiva e criativa, fosse na Universidade ou nas Secretarias de Educação, Estaduais ou Municipais. Em se tratando de instituições públicas, é preciso estabelecer políticas claras, para não ficarem as instituições e a história à mercê do acaso. Por isso estávamos articulando a RESAB e convocando o Estado a integrar estes processos, já que os movimentos sociais já os constituem.*

Mas, por algum motivo, essa minha fala provocou uma reação estranha da parte dos representantes do poder público, que se acharam agredidos por ela. Foi um trabalho para refazer os ânimos na reunião. Voltei da reunião com uma sensação de que deveria esclarecer algumas coisas, que devem ter ficado mal entendidas. Por isso mesmo hoje resolvi escrever um texto pra encaminhar alguns esclarecimentos por escrito. Vou dar a este texto o título de Pedagogia do Conflito.

(Anotação do Diário de Bordo do dia 15 de agosto de 2002)

.....

*Fui a Patos, na Paraíba, para participar da realização da I Conferência Estadual da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) no Estado da Paraíba, ocorrida nessa cidade nos dias 5 e 6 de junho de 2004. Fui convidado a fazer uma palestra de abertura da conferência, no dia 5, cujo título foi **Educação Para a Convivência com o Semi-árido: Construindo Novas Perspectivas de Desenvolvimento**. Mas permaneci na conferência para ajudar nos trabalhos até o final, e fazer minhas anotações, como parte de meu acordo de pesquisa-em-ação com a RESAB.*

No dia 6, na deliberação em plenária dos pontos extraídos dos trabalhos em grupo, quando atingimos a questão da produção de material didático, havia uma proposta de que a RESAB viabilizasse e apoiasse a produção de novos materiais, incluindo livros didáticos. Sugeria a proposta que estes livros deveriam ser encaminhados ao MEC para serem avaliados e incluídos na lista dos livros avaliados e recomendados pelo MEC para as escolas públicas. Mas interveio uma jovem afirmando que não tinha que mandar para o MEC não; que não tinha que ficar subalterno e dependente do MEC ou do “Estado Burguês”. Tinha que produzir novos materiais e utilizá-los independente de MEC e de governo e de Estado, pois os movimentos sociais são autônomos para isso. Levamos um tempo para chegar a um acordo razoável de que, o que nos interessa agora são as políticas públicas, e estas devem ser feitas não apenas pelo Estado, com o Estado.

(Anotação do Diário de Bordo do dia 7 de junho de 2004)

7.3. Re-ocupando o currículo

Os conflitos acima se situam nas tensões existentes entre as práticas que o movimento social consegue por em funcionamento e o difícil diálogo destas com o setor público. Muito embora tenhamos saído do âmbito de uma demonização deliberada do Estado e de suas instituições, ainda restam diversos resquícios dessa relação, assim como ainda existem sérias dificuldades de interação. De ambos os lados.

Pelo lado do Estado a carga de burocracia parece não deixar espaços para o reconhecimento das muitas contribuições de tais experiências. Da parte

destas, os seus trabalhos de re-qualificação dos processos educativos, saem fortalecidas suas críticas à enorme “descontextualização” da educação escolar estatal.

É nesta fronteira de tensões na qual vai se produzindo o desafio de ocupação e reconstrução do currículo oficial. Um trabalho que é, antes de qualquer coisa, de “descolonização curricular”.

7.3.1. Currículo, um campo de lutas³¹

Comumente usamos o termo currículo para determinar um programa disciplinar a ser executado pelas escolas; uma relação de conteúdos, etc. Ora, claro que currículo implica uma relação de/com o conhecimento. Mas, na maioria das vezes, sequer nos damos ao trabalho de conhecer a história do termo e a evolução também histórica dos significados a ele atribuídos; ou como ele consiste em um importante campo de lutas e de tensões pela configuração dos processos formativos.

Embora autores como Lady TRALDI (1984) nos diga que currículo tradicionalmente significa “*uma relação de matérias ou disciplinas com seu corpo de conhecimentos organizados seqüencialmente em termos lógicos*” (p.26, grifo da autora), há outros autores, com visões mais renovadas, que vão muito mais além. Ivor GOODSON (1995), por exemplo, diz que o currículo é uma *tradição inventada*, e esta tradição não é inventada por um único autor ou em um único lugar ou situação, senão que recebe contribuições de um conjunto muito amplo de sujeitos, e faz-se envolvida em uma rede muito complexa de ações e de tensões.

Tomas Tadeu da SILVA (1999) diz que o currículo – quando visto meramente como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos – participa de uma concepção cujo modelo institucional é a fábrica. Este modelo foi criado por Bobbit no início do século XX, nos Estados Unidos da América (mais precisamente em 1918 quando ele

³¹ Este estudo sobre *currículo* teve início bem antes do projeto de tese. Ele foi iniciado em um projeto de extensão, desenvolvido no Departamento de Ciências Humanas III, da UNEB, em Juazeiro. O projeto era intitulado *Capacitação e Acompanhamento de Professoras Rurais da Área de Conservação da Ararinha Azul*, desenvolvido em Curaçá em parceria com o Projeto Ararinha Azul, que cuidava da recuperação do último exemplar em liberdade da ararinha-azul (*Cyanopsitta spixii*). O projeto previa a inserção da temática ambiental no currículo das escolas rurais, mas foi encerrado em 1998, antes mesmo de concluir todas as suas etapas.

lança o livro *The curriculum*), e sua inspiração teórica é a *administração científica* de Frederick Winslow TAYLOR (1985), e a fábrica de Henri Ford (aliás, é isso que se tem chamado de *taylorismo* e *fordismo* em educação).

No modelo de currículo de Bobbitt os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril. O que ele fez, no entanto, foi criar uma noção particular de currículo, e aquilo que ele dizia ser “currículo”, passou a sê-lo efetivamente (SILVA, 1999, p. 12, 13).

Mas, em que pesem estas definições originárias do século XX (particularmente do período do “capitalismo organizado”), há outras formulações muito mais antigas. O próprio SILVA (1999) nos diz que há antecedentes na história da educação ocidental moderna e institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional, com atenção particular à questão do que ensinar, como é o caso da *Didactica magna*, de Comenius (SILVA, 1999, p. 21); ou ainda como é o caso das recomendações que Jean-Jacques ROUSSEAU (1999) fez constar em seu *Emílio* e que, de certo modo, fundam a pedagogia moderna, cujo dilema principal consta já nas primeiras páginas.

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, se cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrador; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim.

Sem isso, tudo iria ainda pior, e nessa espécie não quer ser moldada pela metade. No estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos (ROUSSEAU, 1999, p. 7; grifo meu).

A questão é decidir em que direção as novas gerações serão moldadas. Neste sentido, currículo funciona como sendo o “caminho” por onde seguir nesta ou naquela direção. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (FERREIRA, 1987), a palavra currículo significa “*ato de correr*”, “*atalho*” e “*corte*”. Isto nos leva a crer que não só a idéia de “ato de correr”, mas, particularmente, a idéia de “atalho”, pode nos ajudar na compreensão da palavra: correr por um determinado caminho, considerado mais curto, mais prático, mais eficaz, onde possam ser dispensados certos componentes; priorizados e privilegiar outros, de forma que facilite o percurso e torne o alcance do “fim” mais eficiente.

Eis o paradoxo: currículo supõe um “fim”, uma direção, um lugar ou situação a ser alcançada; mas também supõe, ao mesmo tempo, um “caminho”, um “atalho” que conduzirá a tal “fim”. Um lugar onde se deva chegar e, ao mesmo tempo, o caminho para alcançá-lo, são paradoxalmente (mas também complementarmente), as propriedades da idéia de currículo. Este não era, no entanto, o dilema da sociedade grega. Lá não só não havia currículo, como também não havia escola, como a conhecemos hoje.

É interessante ver como a palavra *escola* (de *scholé*) entrou num processo formidável de degeneração e deturpação promovido pelas tendências utilitaristas que vêm tomando conta da bacia antropológica de nossa cultura. De sinônimo para lazer em Grécia (não bem sinônimo: em grego *scholé* significa lazer), passou ainda em Grécia, a expressar "lugar onde alguém passa seu tempo livre" (lugar onde se dá o lazer) e, depois, a designar, primeiro, onde as pessoas são instruídas nas artes, ciência e linguagem e, mais tarde, o lugar onde se dá qualquer tipo de instrução, inclusive a técnica, aquela que serve para algo bem definido e imediato (construir uma ponte) e finalmente, a significar "instituição educacional", o que é o exato mesmo do puro dispêndio implícito na idéia de lazer... E quando se pensa na escola típica de hoje... (COELHO, 2000, p.145).

O protótipo de escola que temos hoje é medieval e é um produto de diversos processos inaugurados pela sociedade medieval, especialmente por uma de suas principais instituições: a Igreja Católica, ocupada em formar os missionários que irão pelo mundo “anunciar a boa nova”. É aí que se produz a escola e suas funções, iniciando sua caminhada na direção de seu estatuto atual.

Na Antiguidade, a criança ia à casa do professor de Gramática (primeiras letras), de Retórica ou de cítara para aí ser instruída em saberes específicos, sem ligação entre si. Cabia, porém, ao pedagogo, ou seja, ao escravo que levava a criança à escola, à casa do professor, cuidar de sua educação moral, da formação de seu caráter, do ensino de boas maneiras, além de protegê-la dos perigos da rua e de carregar os objetos e instrumentos de que necessitava.

(...)

Diferente de tudo o que existia na Antigüidade, ela [a escola] foi uma invenção medieval (...). Assim, a escola foi, desde o seu nascimento e por muito tempo ainda um "anexo da religião", uma extensão da Igreja (dos mosteiros, das paróquias, das catedrais) que a criou, deu-lhe vida e organização (COELHO, 1996, p. 26).

A idéia de lugar onde se devia chegar e, ao mesmo tempo, a idéia de um caminho por onde se deveria seguir para alcançar o destino desejado, já fazia parte das preocupações “pedagógicas” da *Ratio Studiorum* que, entre outras coisas, orientou o trabalho dos jesuítas no Brasil. Esta reinvenção e expansão da educação, de dentro da experiência religiosa, começa com o Renascimento, onde se inicia, no

contato com novas instituições educacionais, como os colégios jesuítas, um processo de remodelações sucessivas da própria concepção de infância e, em consequência, da pedagogia. A isso Julia Varela chama de “pedagogização dos conhecimentos” (VARELA, 1994, p. 87-96). O que aconteceu aí foi a produção da necessidade de controlar os saberes que iam ser transmitidos e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis.

Os saberes tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral (VARELA, 1994, p. 88)

Mas a escola que conhecemos, vinculada a saberes “científicos” e, portanto, vinculada ao Estado e à racionalidade moderna, começa a ser gestada nas tensões entre Católicos e Protestantes. Esta perspectiva já se anunciara desde a aurora do século XVI, com a Reforma Protestante, quando Lutero e Melanchton defendiam a educação universal e pública, capaz de tornar cada pessoa apta a ler e interpretar por si mesma a Bíblia. Depois, já no séc. XVII, esta perspectiva se deslocou do campo da religiosidade para o terreno volvido pelas idéias iluministas, que ressaltavam a razão como o grande instrumento de apreensão e interpretação do mundo. E a escola passou a ser defendida com caráter leigo e livre, ao encargo do Estado, devendo se tornar um bem de caráter universal, obrigatório e gratuito (Cf. NUNES, 1994: 91-93).

Esta direção foi a que produziu, de fato, após o soerguimento do Estado e da Ciência, para ocupar o lugar antes ocupado pelo consórcio Clero-Nobreza, a escola que conhecemos, na qual os saberes já não são censurados pelo seu caráter moral em relação à ortodoxia católica, mas em função do controle racional de seus enunciados “científicos”. Varela chama isso de “disciplinamento interno dos saberes”, indo buscar tal nomeação em Michel Foucault. Especialmente a partir do final do século XVIII, os saberes entram numa disputa interna pela legitimidade científica. Aí os saberes tiveram que ser submetidos a regras internas; cada campo deveria delimitar os critérios que permitissem separar o falso, o “não-saber”, do saber verdadeiro.

Este aspecto se fortaleceu na fase mais “neurótica” da modernidade, quando a racionalidade se tornou panóptica. O currículo virou dispositivo de

disciplinamento. Foucault nos diz que as escolas que conhecemos hoje são instituições similares às prisões. Elas nasceram junto com os sistemas de vigília e punição, baseadas em esquemas panópticos, conforme nos indica em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987). Não apenas os currículos, mas também os tempos e espaços escolares foram formatados para o disciplinamento e o controle dos corpos. Antes havia as *relações de violência*, que agem forçando, submetendo, quebrando, destruindo e fechando todas as possibilidades e deixando apenas pólo da passividade, como a experiência da palmatória e do castigo. Mas essa foi outra fase.

A fase do “disciplinamento interno dos saberes” é a fase em que as *relações de poder disciplinar* passam a permear o conjunto das relações sociais e produtivas. Nessas relações o *poder disciplinar*, panóptico, o “outro” é reconhecido e mantido como o sujeito da ação; e os espaços, os tempos, os rituais, precisam manter uma relação comunicativa e produtiva com os sujeitos. O *poder disciplinar*, neste caso, faz apenas com que se abram campos de respostas, de reações, de efeitos desejáveis, como funcionam, por exemplo, os dispositivos dos direitos e deveres, as faixas de trânsito na rua, ou as listas amarelas dentro dos bancos, para ordenar as filas; ou mesmo os corredores escolares, a campainha, o alinhamento das cadeiras, os tempos e espaços demarcados: para produzir não só uma circularidade, mas um “discurso verdadeiro”, ordenador de práticas. Biopoder.

A forma como o exercício do poder aí foi disposto possibilitou, por exemplo, que as instituições escolares deixassem progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos, porque o poder deixou de ser exterior aos sujeitos e se internalizou nos próprios processos de aprendizagem (VARELA, 1994, p. 92). Aí o *disciplinamento dos saberes* coincidiu com o disciplinamento da própria vida, em diversos níveis. De acordo FOUCAULT (1979), isso visou o estabelecimento das condições de governamentalidade. Esse detalhe encerra grande parte da ideologia da escolarização na modernidade, baseada na horizontalidade do poder “disciplinar”, dos seus tempos e espaços, e na cômte também disciplinar dos saberes. É nesta direção que os saberes escolares também foram selecionados, recortados, hierarquizados e classificados, para serem transmitidos.

A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que serão objeto da transmissão. (VARELA, 1994, p. 93)

O Documento nº 28 da UNESCO afirma que “currículo são todas as experiências, atividades, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele para alcançar os fins da educação” (TRALDI, 1984, p. 36). No entanto, abordagens desse tipo não entram no amplo campo de tensões que produzem os currículos escolares, desde cenários mais amplos, marcados por grandes tendências de épocas, até os enfrentamentos miúdos, na consecução das decisões sobre o “caminho” e o “lugar”, por e para onde as novas gerações devem se dirigir. Não entram nos meandros de como um conhecimento se torna um “conhecimento socialmente valorizado”.

Neste caso, é preciso resistir à tentação de dizer que são as “classes dominantes” que produzem os currículos, para perpetuar a alienação entre os dominados. Não é tão simples assim. Ivor Goodson diz que precisamos encarar o currículo como fato, ou seja, ele precisa ser considerado não como mera ilusão, como uma espécie de camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente situada e específica, expressando relações de produção particulares entre as pessoas, em cada época (GOODSON, 1995, p. 17).

Para Ivor Goodson a produção do currículo apresenta pelo menos dois níveis de tensão: um *nível pré-ativo* de elaboração e um *nível interativo*, de execução em sala de aula. Nestes dois níveis, no entanto, há tensões específicas. No nível pré-ativo, a produção do currículo interage com o devir histórico, interage com as tensões do corpo social. Não existe uma classe dominante dotada de homogeneidade. Mesmo no interior do que poderíamos chamar de “classe dominante”, existem muitos profissionais, centros acadêmicos, centros de pesquisa; existe sempre a tensão em torno da produção de novos campos de interesse teórico, que vão, aos poucos, se dirigindo para a constituição de novos campos de experimentação profissional, e para a constituição de novos “campos curriculares”, etc., seja nos níveis elementares ou superiores da educação.

É assim que nascem as matérias e disciplinas, inclusive as novas disciplinas, que surgem ainda como campos teórico-práticos de experimento e contestação, como é o caso da *Educação Ambiental*, por exemplo – que é resultado de um amplo e complexo jogo de tensões e de proposições, que vai conformando um campo de estudo, de ensino e de experimento teórico-prático.

A definição de premissas e relações de conteúdos possíveis está sempre vinculada a campos de saber legitimados historicamente, nas Ciências Humanas ou nas Ciências Naturais, e nos muitos outros “novos” campos que vão surgindo, complicando as fronteiras entre estas grandes áreas do conhecimento. Somos levados a achar que há (ou que houve um dia) “legisladores curriculares”, mas GOODSON (1995) nos vai encaminhando em outra direção. Para ele o currículo é, muitas vezes, o estágio final do estabelecimento de acordos que têm nas matérias “acadêmicas”, os seus espaços privilegiados de expressão. E é majoritariamente aí que se pode dar destaque ao poder dos especialistas para definir o campo das disciplinas curriculares, mas, sempre atravessados pelo devir histórico e pelas tensões históricas que os possibilitam.

Tanto no nível pré-ativo, quanto no nível interativo, há a interferência do devir histórico e dos contextos. Neste caso é importante levar em consideração que existe tanto o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido; quanto há também todo um processo de “tradução” deste conhecimento, visando o seu uso em ambiente educacional particular, nas salas de aula. E nesse uso prático, também há um contexto social que interage.

(...) precisamos abandonar o enfoque único posto sobre currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática (GOODSON, 1995, p. 67).

Ao mesmo tempo a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição... A questão é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudos, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre a invenção de uma tradição. Daí decorre uma *tradição inventada*, que implica um conjunto de práticas, em geral regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos de natureza simbólica, que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante a repetição, onde é possível que tais práticas e ritos busquem estabelecer a continuidade, em comunicação com um passado histórico apropriado (GOODSON, 1995, p. 78).

Inventada a *tradição curricular*, a herdamos como se este fosse algo “naturalizado”, existindo desde sempre. Daí que uma das tarefas do trabalho crítico (especialmente de acordo com uma teoria crítica pós-moderna proposta por

SANTOS, 2000a) é “desnaturalizar” aquilo que já se ritualizou tanto, a ponto de já ser aceito como natural no currículo; afinal, a invenção de uma tradição não está fora da *construção social*, movida a muitas tensões. Então, trata-se de devolver essa tensão ao currículo, e desnaturalizá-lo.

De fato, se o currículo serve para proceder à divisão dos conhecimentos em campos disciplinados e “disciplinarizados”, ou para dividir os próprios alunos em classes – divisões estas graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos –; esse mecanismo não está fora dos jogos de poder, por mais que se apresente sob a desculpa técnica. O currículo está ligado ao poder de *determinar* o que deve ser processado em sala de aula; e, nesse caso, o que sobressalta é seu o poder de *diferenciar*, quando até mesmo crianças que freqüentavam a mesma escola, podem ter acesso a “mundos” diferentes, através do currículo que lhes é destinado (GOODSON, 1995, p. 33).

(...) o conceito de currículo como seqüência estruturada ou “disciplina” provém, em parte, a ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma “relação homóloga entre currículo e disciplina”. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada e os demais recebiam um currículo mais conservador (idem, p. 43).

Evidentemente nestes processos não há passividade. O tempo todo há reações, enfrentamentos, negação da ordem, produção da desordem; ou animação de *negatricidades*. Esta palavra é um neologismo epistemológico herdado do pensamento institucionalista francês e indica o sentido da negação que se movimenta no jogo interativo das resistências, contidas nas alteridades (MACEDO, 2002, p. 43).

A *negatricidade* é a produção de subversão do *status quo*; é o seu questionamento muitas vezes silencioso; tácito. Aqui não dá para falar apenas em hegemonia; nem dá para dizer que ela não existe. Mas ainda há lugar para as miúdas ações de inconformismo. Se o currículo está na posição do *caminho* e do *lugar de chegada*, *itinerário* e *trajetória* traçada; os sujeitos estão no lugar do *caminhar*: *itinerância* e *invenção* de caminhos e lugares possíveis.

7.3.2. As matrizes monoculturais, colonialistas

A Tradição Moderna, ou seja, a modernidade triunfante, marcada pelo racionalismo e pelo universalismo, é parte de um sonho europeu que está sendo desbancado desde, pelo menos metade do século XX. Edgar MORIN (2000, p. 24), diz que “o ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico” e de sua racionalidade. Era esse modelo de racionalidade que deveria ser levado aos quatro cantos do mundo como iluminação.

Antes, porém, de a modernidade triunfar, a herança medieval também estava envolvida em projetos colonizadores que consideravam que apenas a “santa fé Católica” era guardiã da verdade e da iluminação. Por isso tratava-se de levar ao mundo a Boa Nova, como uma forma de iluminação. Darcy Ribeiro nos mostra, em *O Povo Brasileiro* (RIBEIRO, 1995), duas curiosas bulas, onde se lê, na primeira:

Não sem grande alegria chegou ao nosso conhecimento que nosso dileto filho infante d. Henrique, incendiado no ardor da fé e zelo da salvação das almas, se esforça por fazer conhecer e venerar em todo o orbe o nome gloriosíssimo de deus, reduzindo à sua fé não só os sarracenos, inimigos dela, como também quaisquer outros infiéis. Guinéus e negros tomados pela força, outros legitimamente adquiridos foram trazidos ao reino, o que esperamos progrida até a **conversão do povo ou ao menos de muitos mais**. Por isso nós, tudo pensando com devida ponderação, **concedemos ao dito rei Afonso a plena e livre faculdade, entre outras, de invadir, conquistar, subjugar a quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo praticar em utilidade própria e dos seus descendentes**. Tudo declaramos pertencer de direito in perpetuum aos mesmos d. Afonso e seus sucessores, e ao infante. Se alguém, indivíduo ou coletividade, infringir essas determinações, seja excomungado (Baião, in RIBEIRO, 1995, p. 39-40; grifo nosso).

E onde se lê, na segunda bula:

[...] por nossa liberdade, e de ciência certa, e em razão da plenitude do poder Apostólico, todas as ilhas terras firmes achadas e por achar, descobertas e por descobrir, para o Ocidente e o Meio-Dia, fazendo e construindo uma linha desde o pólo Ártico [...] quer sejam terras firmes e ilhas encontradas e por encontrar em direção à Índia, ou em direção a qualquer outra parte, a qual linha diste de qualquer das ilhas que vulgarmente são chamadas dos Açores e Cabo Verde cem léguas para o Ocidente e o Meio-Dia [...] A Vós e a vossos herdeiros e sucessores (reis de Castela e Leão) pela autoridade do Deus onipotente a nós concedida em S. Pedro, assim como do vicariado de Jesus Cristo, a qual exercemos na terra, para sempre, no teor das presentes, **vô-las doamos, concedemos e**

entregamos com todos os seus domínios, cidades, fortalezas, lugares, vilas, direitos, jurisdições e todas as pertenças. E a vós e aos sobreditos herdeiros e sucessores, vos fazemos, constituímos e deputamos por senhores das mesmas, com pleno, livre e onímodo poder, autoridade e jurisdição. [...] sujeitar a vós, por favor da Divina Clemência, as terras firmes e ilhas sobreditas, e os moradores e habitantes delas, e reduzi-los à Fé Católica (Macedo Soares, in RIBEIRO, 1995, p. 40; grifo nosso).

O anúncio, mundo a fora, do Evangelho como Boa Nova, como iluminação, implicava em reduzir todos à fé católica; tratava-se de reduzir a diversidade do mundo à monocultura euro-cristã. Foi no rastro deste empreendimento colonialista que fomos inaugurados como nação; no contexto dos ímpetos religiosos da Igreja Católica, de antes e de depois da Contra-Reforma, e de suas maquinarias de fazer silenciar qualquer diversidade. Nem precisamos lembrar aqui o tamanho das atrocidades, a amplitude dos massacres de saberes, de culturas e de pessoas, cometidos por deste empreendimento.

Mais tarde, depois que a conjunção Clero-Nobreza foi destronada pelo triunfo da empresa racionalista do Iluminismo Positivista, que funda a Ciência Moderna e a própria Modernidade, a antiga ortodoxia foi substituída por outra: antes Deus; agora a Razão. Ela é essa nova forma de divindade que também deve ser levada aos quatro cantos do mundo como iluminação (ou como um outro tipo de Boa Nova, de Evangelho). A narrativa que vem substituir a anterior – o argumento científico-racional em lugar do argumento religioso; a Forma-Deus sendo substituída pela Forma-Homem, conforme SANTOS (2003c) – vem novamente valorizar excessivamente o intuito de limpeza, de assepsia, e deixa de fora tudo aquilo que considerou como sendo “sujeira”: os saberes tradicionais, locais, particulares, étnicos, sexuais, mitológicos, etc. Sobre estas formas de apagamento que o racionalismo procedeu, ADORNO & HORKHEIMER (1985) comentam:

O eu que, após o extermínio metódico de todos os vestígios naturais como algo de mitológico, não queria ser nem corpo, nem sangue, nem alma e nem mesmo um eu natural, constituiu, sublimado num sujeito transcendental ou lógico, o ponto de referência da razão, a instância legisladora da ação (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Nesse rumo o “Esclarecimento” acaba por reverter à mitologia. Torna-se ele próprio uma forma de mitificação. Essas foram as faces dos empreendimentos colonialistas que pretenderam aniquilar a diversidade do mundo. A própria idéia de

desenvolvimento tomava as culturas não como elementos potencializadores, mas como empecilhos: algo contra o qual era preciso empreender uma batalha. Isso porque a razão não reconhece nenhuma aquisição, pelo contrário, faz tábua rasa das crenças e das formas de organização sociais e políticas que não se baseiam em uma demonstração racional e científica (TOURAINÉ, 1994, p. 19). Nesse sentido, a própria escola deveria ser

(...) um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não devem ser outra coisa a não ser alunos; ele é um mediador entre eles e os valores universais de verdade, de bem e de belo (TOURAINÉ, 1994, p. 20).

As premissas mais caras a este empreendimento são, portanto, a racionalidade e o universalismo, sustentados por noções como as de neutralidade e de imparcialidade. Este espírito iluminista (e, logo, racionalista e purificador), se iniciou pelo desejo de uma elite instruída, constituída de nobres, burgueses e intelectuais avançados, em experimentarem os prazeres da libertação e a satisfação de escandalizar a Igreja, principalmente no caso dos países católicos (TOURAINÉ, 1994, p. 22). Mas aos poucos a racionalidade foi se convertendo em racionalismo e habitando todos os recônditos da vida, transformando-se num imenso complexo de aparatos panópticos, desde Jeremy BENTHAM (2000), até Frederick TAYLOR (1985). Mas de uma ponta a outra a Modernidade ocidental e europeia alimentou um sonho de pureza e o impôs ao resto do mundo. Para Zygmunt BAUMAN (1998), a pureza é aí uma visão da ordem; da disposição de cada coisa em seu devido lugar. Nesse sentido o *diferente* era visto como o sujo, o imundo, como agentes poluidores “fora do lugar”.

Nos primeiros anos da idade moderna, como Michel Foucault nos lembrou, os loucos eram arrebanhados pelas autoridades citadinas, amontoados dentro de *Narrenschiffen* (“nau dos loucos”) e jogados ao mar; os loucos representavam “uma obscura desordem, um caos movediço (...) que se põe à estabilidade adulta e luminosa da mente”; e o mar representava a água, que “leva deste mundo, mas faz mais: purifica” (BAUMAN, 1998, p. 13).

No mesmo rumo, as culturas, os diversos grupos humanos, as diversas *diferenças* ou as *identidades diferentes*, deveriam ser “limpadas”, apagadas, silenciadas, posto que não passavam de sujeiras e de distorções; de desordens.

O discurso racionalista, pretensamente universal, neutro, imparcial (as suas grandes premissas), jamais foi neutro ou imparcial, de fato. Mas precisou esconder-se por trás dessas premissas do argumento científico, para esconder igualmente que estava ligado, desde sempre, a uma classe de homens, particularmente ocidentais europeus, brancos e masculinos.

Esse engodo sustentou, de diversas formas, processos de colonização de saberes, de culturas, de pessoas, de países inteiros, de localidades assentadas em outros ritmos e em outras lógicas; que foram desenraizadas e assentadas em outras bases. Desenraizamento este necessário ao desenvolvimento da modernidade e, dentro dela, das relações capitalistas. Derreter os sólidos laços das lealdades tradicionais foi o primeiro passo para isso. E depois tudo que era sólido teria que ser desmanchado no ar (Marx, cf. BAUMAN, 2001), para permitir que a racionalidade instrumental, panóptica, se instalasse, como a única via: a verdadeira.

Tanto para o bem quanto para o mal, esta Modernidade foi inacabada em muitos lugares, incluindo o Brasil – e mais em algumas partes do país do que em outras. Por baixo de uma aura moderna da sala de estar, outros recônditos da casa hospedavam todos os outros tipos de formatos anti-modernos. Mas, o fato é que esses ímpetos modernos, racionais e universais, pretensamente neutros e imparciais, foram colonizadores e colonialistas; e pretenderam o apagamento da diversidade em nome da homogeneidade e do monoculturalismo.

7.3.3. A emergência do multiculturalismo pós-colonialista

Não apenas todos os tipos de formatos anti-modernos se mantiveram convivendo com a modernidade, especialmente entre nós, brasileiros. Também é verdade que, desde pelo menos o final da primeira metade do século XX, a Modernidade triunfante entrou em colapso. Desde que a aura que envolvia a Alta Cultura entra em crise pela proliferação das possibilidades técnicas de reprodução da obra de arte (BENJAMIN, 2000); desde que se ergueu uma fabulosa indústria de comunicação de massa; desde que os diversos grupos humanos do mundo (ocidental, pelo menos) puderam compartilhar as mesmas sensações, possibilitadas por essa indústria do entretenimento (o que levou, paradoxalmente, à expressão da diversidade, ao invés de levar à simples homogeneização); desde que a emergência

das teorias críticas desbancam a pseudo-neutralidade da racionalidade ou dos conteúdos universalistas que as escolas professam; desde que emerge um multiculturalismo ambigualmente incrustado entre o reconhecimento da diferença dos grupos subalternos e as formas culturais produzidas pelos meios de comunicação de massas...

Desde aí perdemos a inocência de achar que existe algum saber ou alguma razão de validade universal. Proliferaram por todos os lados, manifestações de *diferença*, gritando que a moldura do saber oficial, pretensamente universal, porque racional, pretensamente imparcial, neutro, não passava de um engodo colonizador. Ou então não deixava espaço para a expressão de *diferenças* e *identidades* que, definitivamente não se encaixavam na moldura da narrativa hegemônica. Então começaram a proliferar narrativas contra-hegemônicas, subalternas... As mulheres, os negros, os índios, os homossexuais, os portadores de diferenças físicas; E daí para as manifestações intelectuais filiadas ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, e depois ao pós-colonialismo, aos Estudos Culturais, etc. (cf. SILVA, 1999).

Saímos de uma perspectiva homogeneizante, na qual o saber legítimo precisava ser, antes de tudo, desenraizado e descontextualizado; para uma outra perspectiva em que o saber legítimo é aquele que integra as dores e as delícias dos sujeitos implicados nas relações de saber-poder da produção da vida. Esta perspectiva é, ao mesmo tempo, pela contextualização dos processos de ensino-aprendizagem e de produção do saber; como é também pela “descolonização” desses mesmos processos.

Estamos já diante de um pós-colonialismo que reage a toda herança colonialista hegemônica e homogênea, seja ela medieval ou moderna, cujas novas pautas nesse mapa de lutas incluem,

Podar o monolítico e o homogêneo em nome da diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade; rejeitar o abstrato, o geral e o universal á luz do concreto, do específico e do particular; e historiar, contextualizar e pluralizar, destacando o contingente, provisional, variável, tentativo, alterado e móvel... (GIROUX, 1999, p. 32).

[onde] a política do lugar necessariamente reivindica aqueles de nós que poderiam participar da formação da prática cultural contra-hegemônica para identificar os espaços onde iniciamos o processo de revisão... (idem, p. 38).

Isso, obviamente, é parte de um enorme programa, que é adotado e refeito, tanto teoricamente, nas lutas conceituais acadêmicas; quanto em termos práticos, nas diversas lutas não-conceituais, nas lutas que estão no bojo da produção biopolítica da própria vida, no mundo inteiro.

No Brasil, embora o governo tenha investido recursos e talentos na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais reservou um lugar para a “pluralidade cultural”, enquanto tema transversal, os sujeitos dos tantos Brasis não se contentaram com isso; e não pararam de ampliar a fronteira do direito de produzir currículos diferenciados, onde caibam as suas diferenças. As premissas dos PNC se baseavam em um princípio de *igualdade* que professa que os sujeitos, independente de onde estejam e de quem são, devem necessariamente ter garantido o acesso *universal* à totalidade de bens públicos, entre eles o conjunto de conhecimentos “socialmente relevantes”. Mas a questão é que já não temos tantos acordos assim sobre o que seria “socialmente relevante”, pois as palavras também foram as mesmas dos formatos colonialistas e colonizadores que conhecemos e contra os quais opomos nossas diferenças.

Nosso sistema de ensino está composto de um “núcleo comum” e de uma “parte diversificada”. A LDB (Lei 9394/1996) assim define no artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Esta é a brecha por onde os muitos sujeitos, nas diversas partes do território brasileiro organizaram processos de produção de “saídas curriculares” que os incluísse. Nem bastou que o capítulo 28 incluísse os povos do campo, e previsse para estes “curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, incluindo organização escolar própria. Mesmo assim os povos do campo foram à luta para constituir diretrizes específicas de *educação do campo*. Nem bastou que o capítulo 32 tenha previsto, no inciso II, que os alunos devem ter, na escola, subsídios para a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, pois, mais do que atender a este preceito, os diversos sujeitos dos diversos rincões do Brasil estão a dizer que nem o “ambiente natural”,

nem o “ambiente social”, nem o sistema político, a tecnologia ou as artes; e nem os “valores em que se fundamenta a sociedade” são os mesmos de um lugar para outro. Esta é a questão.

Por outro lado, o que os movimentos sociais, os sujeitos que estão em luta para produzir um lugar digno nas narrativas curriculares, para produzir um currículo descolonizado... O que eles estão fazendo, é testando o próprio multiculturalismo e os seus termos. Estão, de fato, levando-o aos seus limites; traindo a espetacularização midiática e liberal em que o tema do multiculturalismo se converteu; estão dizendo que, por trás da poesia das cores da pluralidade que vai à televisão, se escondem situações concretas de vida, nas quais as oportunidades ainda não são iguais, sobretudo porque de um ponto de vista não-material, jamais poderia haver tal igualdade. Mas também estão lutando pela melhoria das condições materiais e simbólicas de produção da existência.

7.3.4. Contextualização e descolonização curricular³²

O que tem motivado a crítica (ainda nos situamos no “ambiente” da crítica) ao currículo formal e oficial e tem motivado a ação concreta de transformação da prática educacional no SAB, baseando-se no discurso da “educação para a convivência com o semi-árido”, é antes de qualquer coisa, a filiação ao rompimento com a narrativa hegemônica; rompimento com a narrativa desejosa de homogeneidade, disfarçada como conhecimento “socialmente relevante” – sua desculpa oficial para a perpetuação dos “conteúdos sem contexto”, descontextualizados e aparentemente “sem propósitos” (mas, cujos propósitos são o apagamento das “marcas de guerra”). Rompimento com conteúdos que, sob a capa da neutralidade técnica, por exemplo, se tornam desobrigados de explicarem a serviço *quem* eles de fato estão.

A maior parte das práticas que questionaram tais formatos e se puseram a produzir outros, deu-se na esfera não governamental (onde se situa a experiência de Educação Popular acumulada desde os MCP, no qual figurou o próprio Paulo Freire; desde os CPC’s da UNE; e desde o MEB e as CEBs da Igreja Católica). Só

³² Parte deste texto foi publicada sob o título “Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido”, em RESAB, 2004, p. 29-52. Esta publicação é parte do contrato de pesquisa-em-ação estabelecido com a RESAB.

aos poucos é que esta experiência foi se dirigindo para o campo das políticas oficiais e formais de ensino. E, uma vez nesse terreno, a constatação mais corriqueira é a de que a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro é uma educação pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato, denominado “nós brasileiros”, que toma todas as outras realidades do país que como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados a esta mesma narrativa hegemônica. É fruto de uma espécie de “centro de emanção” situado no sudeste urbano do Brasil, onde atualmente se concentra a indústria editorial e midiática que produz e distribui os enunciados considerados verdadeiros e legítimos aos diversos cantos do país.

No mês de abril de 2006, a Editora Ática e a Editora Scipione, com o apoio da Fundação Victor Civita, lançaram o projeto "*Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor*". Esses sujeitos institucionais, localizados em São Paulo, afirmam: “Conhecemos os problemas educacionais do Brasil. O que precisamos é encontrar as soluções”. Para isso reuniram um conjunto de estudiosos para serem os articulistas na busca de soluções para os “problemas educacionais do Brasil”. Esses articulistas são:

- *Cláudio de Moura Castro* (Aposentado do BID; Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras);
- *Cristovam Buarque* (senador, ex-ministro da educação);
- *Gilson Schwartz* (Professor de economia da informação do Departamento de Cinema, Televisão e Rádio, da Escola de Comunicações e Artes da USP);
- *Guilherme Peirão Leal* (Co-presidente do Conselho de Administração da Natura Cosméticos; bacharel em Administração de Empresas pela USP);
- *Gustavo Loschpe* (Mestre em Desenvolvimento Econômico e Economia Internacional pela Yale University);
- *Jorge Gerdau Johannpeter* (presidente do Grupo Gerdau);
- *Maria Malta Campos* (presidente da ONG Ação Educativa de São Paulo; e Conselho Consultivo da Fundação Abrinq, de São Paulo);

- *Mario Sergio Cortella* (professor-titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e da Pós-Graduação em Educação da PUC de São Paulo);
- *Paulo Renato Souza* (ex-ministro da educação; ex-diretor do BID; ex-reitor da UNICAMP, de São Paulo);
- *Telma Weisz* (doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela USP; uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais);
- *Vera Masagão Ribeiro* (doutora em Educação pela PUC de São Paulo; coordenadora Ação Educativa, sediada em São Paulo);

Certamente esses articulistas são de peso, e as intenções das instituições que tomaram essa iniciativa são nobres e honrosas. Com todo o respeito a todos, há apenas um equívoco a ser destacado: o fato de acharem que serão eles (de São Paulo e majoritariamente da USP e da PUC) que re-escreverão a história da educação brasileira. Possivelmente estejam tão certos disso que não vêm que a educação brasileira está, para o bem e para o mal, sendo escrita e re-escrita diariamente pela multidão dos sujeitos que perfazem a imensidão do território brasileiro. Não apenas nas ações miúdas, mas nas grandes marchas, nas conferências de abrangência nacional (como é o caso da Educação do Campo); nas pressões e nas novas pautas que produzem para os governos, em todas as esferas; nas práticas que desenvolvem bem distante dos arcabouços teóricos destes ilustres intelectuais de São Paulo, da PUC e da USP – embora dialoguem também com suas produções, já que São Paulo é o principal centro de emanação do “discurso legítimo”, distribuído ao Brasil inteiro pelo complexo editorial sudestino.

Resta saber se esta mesma narrativa também inclui entre o seu “nós”, os tantos “Outros” que estão no mesmo recorte regional “sudestino”: os índios, as populações quilombolas, as populações rurais, as mulheres, as populações periféricas; quiçá não sejam aí também transformados em seus “Outros”: “eles” ou “aqueles” que devem ser integrados à mesma narrativa hegemônica, que fala em nome de um sujeito abstrato e pretensamente universal, nomeado como “o povo brasileiro”, ou, simplesmente “nós brasileiros”. A *Revista Época*, na edição 410, de março de 2006, trás uma reportagem intitulada “*Um quilombo no século XXI*”, sobre o Quilombo de Ivaporunduva, existente no Vale do rio Ribeira do Iguape, em São

Paulo. Quem sabe os negros de lá não possam dizer aos ilustres senhores e senhoras do projeto "*Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor*", como é que lá, nesse outro Brasil existente ali bem debaixo de seus narizes, os negros estão re-escrevendo agora a sua educação.

Neste sentido a perspectiva pós-colonial contesta as reivindicações de "universalidade" e contesta a legitimidade dos centros de emanção do discurso privilegiado. Ele suscita questões teóricas e políticas referentes a como teorias dominantes tem uma longa história de envolvimento com o colonialismo, desde o europeu, mas que se estendem a outras condições de conhecimento, na definição dos termos de validade institucional do conhecimento "socialmente relevante".

Sabemos que é bem de lá de longe que herdamos este pedantismo que olha para o resto do país e para todas as questões locais, regionais e de contexto, como questões menores, que não merecem qualquer atenção. Pedantismo reforçado pela concentração da indústria editorial e dos chamados "centros de excelência" no sudeste do país, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, mas cujos seus Outros, daí mesmo, nem sempre têm voz.

Esse complexo fez e faz com que a educação que se dirige para escolinhas situadas nas brenhas dos sertões semi-áridos do Brasil (ou em outros tantos "sertões" do país), aonde sempre tarda a chegar luz elétrica, água encanada, esgoto, calçamento, médico, dentista, cambista, carteira de reservista, correio... Onde a escola está, muitas vezes ainda hoje, enfiada numa casinha da professorinha, sem formação adequada, formada no cabo da enxada; casa de chão batido e santo na parede; cabra no terreiro, galinha no poleiro, berro de cabrito faminto na cozinha, água de cacimba no pote, sem coar, sem filtrar, sem ferver; verme nos "buchos" dos meninos e mosqueiro na cozinha, etc... A educação que se dirige para estes *Outros* seja de um tipo único: um tanto surda; um tanto cega; um tanto pedante, de salto alto.

E não só não dá ouvidos a este "barulho", como trabalha no sentido de silenciá-lo. E é apenas perifericamente que ele se coloca nas salas de aula, levado pelos pés rachados dos meninos e meninas do sertão. Uma educação cujo pedantismo se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si mesma sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras,

porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Não se pergunta sobre preconceitos que professa como sendo seus “universais”.

Um exemplo disso pode ser encontrado no livro *Novo Tempo: Português*, para a 1ª série do Ensino Fundamental (HELENA & BERNADETTE, 1999), à altura da página 157. É a reprodução de um texto de Marilene Felinto, chamado *Meninos do Sertão*, publicado no dia 12 de julho de 1996 pela *Folhinha*, suplemento infantil do jornal da *Folha de São Paulo*. Lá está estampada, logo depois do título, uma imagem muito comum, quando se trata de dar *visibilidade* ao sertão semi-árido do Brasil. A imagem é um desenho-caricatura do sertão, com as seguintes características: um chão rachado e pedregoso sob um sol causticante; sobre o solo, em primeiro plano, de um lado um crânio de animal bovino morto, e do outro lado um pé de xiquexique; ao fundo a imagem esquelética de duas árvores sem folhagem alguma. Logo após a imagem, vem o texto:

Quando o galo canta, os meninos do sertão se levantam. Cleonaldo, Edinaldo e Eraldo acordam às 5h da manhã para trabalhar.

O sertão é longe das cidades. Fica no interior do Nordeste. A vida **lá** é difícil porque chove pouco e falta água. Na estação seca, o gado morre de sede, as pessoas não podem plantar e falta comida.

O sertão tem espinho nas plantas e tristeza no olhar de meninos que não vão à escola e sonham com brinquedos das lojas da cidade.

Cleonaldo Ferreira dos Santos, 13, e seu irmão Almir, 11, são meninos vaqueiros.

Eles não sabem ler nem escrever. Falam um pouco diferente das crianças da cidade.

Não vão à escola porque precisam ajudar o pai, que também é vaqueiro, empregado da fazenda e analfabeto.

Cleonaldo disse que gostava da escola, mas só fez até a 1ª série. “Eu tinha interesse de aprender alguma coisa, Agora eu não vou mais porque tenho que cuidar dos bichos.”

Cleonaldo gosta de dar nomes às cabras e vacas da fazenda, como Michelina, Dia, Madrugada e Estrelinha.

Ele trabalha aboiando o gado. “O trabalho começa de 7 horas. Eu busco as cabras e os bodes no mato, selo o cavalo e vou. Eu vou gritando e aboiando e chamando eles. Eu grito ‘vai, vai, vai’, e eles vão, isso é aboiar. E daí eu boto eles pro chiqueiro. Às vezes, trabalho fazendo cerca.”

Cleonaldo contou que já assistiu televisão, na casa de um vizinho. “Gostei de ver as figuras do povo e carro.”

(HELENA & BERNADETTE, 1999, p. 157; grifo meu)

Esta é a lógica da indústria de enunciação pedagógica, existente por trás da indústria (poderíamos mesmo dizer do cartel) que produz os livros didáticos no Brasil. Essa indústria, concentrada no Sudeste, é apenas de lá que se pronuncia, enquanto somos transformados em seus Outros, que estão **lá**, em algum lugar distante, nomeados pelo recurso da estereotipia.

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 20).

Todos nós sabemos que, em meio a uma enorme carência de formação dos nossos professores e professoras, o livro didático acaba assumindo o lugar do “senhor sabe-tudo”, e é ele que acaba, por fim, determinando o percurso de um ano letivo; e sabemos onde e como estes livros continuam sendo elaborados e “vendidos” ao MEC, e distribuídos aos quatro cantos do Brasil. Infelizmente continuam falando de outras extensões do território brasileiro, com a ajuda do advérbio de lugar **lá**. **Lá** no sertão; “a vida **lá** é difícil”. Neste caso, o que é operado é a produção de uma *vizibilidade* a partir de uma *dizibilidade*, de um ato de nomeação, emanado de um lugar que se auto-define como sendo legítimo para operá-la e para fazê-la com as supostas credenciais de universalidade, impessoalidade e imparcialidade; em suma, credenciais de cientificidade.

Diante disso, o primeiro esforço dos atores coletivos que hoje estão vinculados à RESAB, defendendo uma educação contextualizada, é colocar em questão estes universais, esta indústria de nomeação que atua pela proliferação de caricaturas dos *Outros*. O que está por traz, portanto, da idéia de “educação para a convivência com o semi-árido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Uma contextualização que permita fazer com que aquilo que sempre foi nomeado como **lá** seja, com todo o direito e legitimidade, convertido num **aqui**; para que os “meninos do sertão” não continuem sendo nomeados de fora; nem continuem “lendo” sobre si mesmos como *Outros*... que estão **lá**. Nesse sentido, o problema da contextualização é também um problema de ordem política; é um problema de “descolonização”. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora”, sem sequer dá o tempo para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação; uma auto-representação. Antes disso, já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer.

O problema típico da colonização é que é preciso um saber que possa se fazer passar por um saber “puro” e “neutro”, impessoal, limpo de qualquer contexto, colocado como conhecimento “socialmente relevante”, para permitir que ele seja um dispositivo que apague as diferenças, apague as “pinturas de guerra”; para ser usado como instrumento de esvaziamento de qualquer divergência, de qualquer resistência; e abra o caminho para a colonização, disfarçada em “integração nacional”, por exemplo. Essa colonização se inicia na linguagem, com a nomeação e com a construção de uma representação que é, em suma, uma primeira apreensão do Outro pelo colonizador; posto que *“é na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social”* (GIROUX, 1999, p. 31).

Vemos isto em Luiz da Câmara Cascudo – que para Gilberto Felisberto Vasconcellos é o filósofo do povo brasileiro, que esteve em toda a sua vida profissional ocupado de rastrear os complexos percursos da formação da cultura brasileira, tecendo ele próprio suas próprias redes de sentido. Cascudo nos lembra que os portugueses ao chegarem às terras brasileiras não só nomeiam equivocadamente os nativos de índios (pois era o caminho para as índias que supostamente buscavam), como, ao verem estes nativos deitados em uma espécie de maca, cujo trançado se parecia com as redes de pescar já conhecidas dos portugueses, nomeiam tal utensílio de *rede*. CASCUDO (2003, p. 22) diz que *“quem primeiro denominou a hamaca sul-americana de rede foi Pero Vaz de Caminha e temos a data exata da nomeação: segunda-feira, 27 de abril de 1500”*.

Os portugueses sequer se deram ao trabalho de perguntar como os nativos já nomeavam aquilo no qual dormiam. E Pero Vaz de Caminha, que jamais havia visto antes em sua vida uma rede de dormir, ao nomeá-la com tal gramática portuguesa, pela semelhança das malhas com a rede de pescar, a desapropria dos seus autores e lhe atribui uma nova autoria. O que decorre daí é uma nova invenção da rede, que aos poucos vai deixando de ser “indígena” para ser cada vez mais uma invenção da colonização portuguesa – sendo inclusive bem apropriada pelos novos senhores das terras, ostentadas nas varandas das Casas Grandes, e pelos portugueses levada mundo afora.

Nesta perspectiva colonialista, o problema da contextualização não passa de algumas poucas preocupações com métodos mais eficazes para garantir o apagamento e a assimilação mais rápida, por parte dos colonizados, da mensagem

do colonizador. Um de seus disfarces é a justificativa técnica, revestida de uma suposta neutralidade. Assim, o problema da contextualização quando apareceu, foi sempre por uma questão de técnica ou de método; como uma questão de adequação, e de adaptação. Nestes termos, discutir educação contextualizada é também discutir sua descolonização; o rompimento com essas premissas universais. E agora não se trata mais da relação de colonização de um país sobre outro, mas especialmente de narrativas hegemônicas sobre outras, de modos de enunciação sobre outros. Trata-se de reconhecer, portanto, miúdas colonizações que não se prendem às grandes oposições, mas estão embutidas e consolidadas na linguagem cotidiana, na língua oficial, na sexualidade, nas identidades, nas desigualdades regionais, nos materiais didáticos, etc.

Mas nós já rompemos com a perspectiva universalista e pretensamente neutra, especialmente desde que Paulo Freire apareceu entre nós. Tantos rompimentos já foram praticados que já não devemos mais nada à perspectiva universalista, objetivista, e à sua pseudo-impessoalidade, pseudo-imparcialidade e pseudo-neutralidade. Não devemos mais nada a uma suposta verdade universal que não leve em consideração as diversas realidades humanas, e que se imponha com a desculpa do “conhecimento socialmente relevante”. Não devemos mais nada a estes cânones da modernidade racionalista, já derruída pelos muitos ataques que tem sofrido por todos os lados nos últimos tempos – especialmente no atual contexto de desreferenciação.

Esta não é apenas a perspectiva teórica das academias, mas é a direção apontada pelo diversos sujeitos que, uma vez se reconhecendo fora da narrativa oficial, têm lutado para constituir outras narrativas pedagógicas, curriculares, educativas. As metanarrativas já foram desbancadas pelas narrativas subalternas. Nesta direção o que começamos a ver é que a colonização não se faz apenas explicitamente, mas é possível sua continuidade de modo dissimulado entre nós, especialmente através dos mecanismos de produção da *dizibilidade* e da *vizibilidade* que determinada categoria de sujeitos procede em nome e em relação a um “Outro”; com a desculpa de ser um ato legítimo e até mesmo *científico* – e onde vale, inclusive, utilizar as “próprias palavras” deste “Outro” contra ele próprio.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na

narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes”, não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram silenciada, negada historicamente. Porém, ao fazer isto, não deveríamos cindir os profundos vínculos que este “dentro” tem com seus “foras”, para que os sujeitos não se sufoquem em seus contextos, e evitando que o contexto seja asfixiado em si mesmo. Deveríamos, especialmente, não reproduzir ou re-editar oposições dualistas simplificadoras, típicas da prática colonialista. De qualquer modo contextualizar (e descolonizar, portanto) deverá ser um trabalho de problematizar e reconstruir *vizibilidades* e *dizibilidades* instituídas, e de permitir que os “Outros”, excluídos da “narrativa hegemônica”, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões, noutras narrativas.

Portanto, não se trata de estabelecer um ressentimento bairrista, nem de fazer inverter a situação de colonização simbólica: o colonizado virar colonizador e vice-versa. Trata-se de construir questões pertinentes não apenas de âmbito “regional” ou local; trata-se de legitimar as lutas singulares por reconhecimento que os sujeitos já sustentam. Trata-se, também, de ser cosmopolita; de deixar de lastimação; trata-se de abandonar o discurso do “coitado” e decidir ser de outro tamanho, nem que para isto tenhamos que nos valer de uma atitude antropofágica em relação aos “conteúdos” colonizadores, para produzir as condições que nos permitam postarmo-nos sobre nossos próprios ombros, para mirarmos o nosso abismo humano, ali, localizado, nas condições do presente.

Não significa uma adequação à pobreza, o que equivaleria a “dar educação pobre para gente pobre”. Nem se trata desta lógica das “cestas básicas para flagelados”: cestas básicas de saúde, de educação, de cultura, de lazer, de participação.

A contextualização-descolonização que se coloca diz respeito ao conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato – e nessa construção, se aprisiona ou se liberta. O contexto é uma forma de *habitat*; é um *meio* e define uma *ecologia*. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este *meio*, este *habitat* e a *ecologia* aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não

apenas às coisas físicas e palpáveis. O contexto, então, não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo.

Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. Ele se compõe de uma espécie de *atmosfera* particular, que não compreende apenas camadas físico-químicas nem uma natureza separada do homem, mas compreende especialmente uma outra camada que é a *noosfera*, ou seja, a camada do pensamento, das idéias, dos valores; a camadas dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis e inapalpáveis; semióticas. Então ele não encerra apenas uma *ecologia*, mas uma *ecosofia* (GUATTARI, 1990). Contexto não diz respeito apenas ao local, à dimensão territorial que nomeamos como o “aqui”, como a “nossa realidade”, sempre vinculada a um lugar, a um território expressamente fixado que nomeamos como nosso, muito embora o inclua; ele também diz respeito a como este “aqui” já está atravessado por fluxos verticais contidos nos capitais e nas tecnologias.

Contexto encerra, portanto, o próprio dilema dos territórios subjetivos, das identidades se desterritorializando e se reterritorializando a partir dos materiais semióticos que as compõem na contemporaneidade. Contextualizar é encontrar-se com isso de forma crítica, para subverter e exceder. Para transformar o próprio contexto: sair do lugar comum e produzir outros lugares e outras saídas possíveis.

No livro VII de *A República*, Platão descreve um momento em que Sócrates, em diálogo com Glauco, se vale de uma metáfora que ficou conhecida como o *mito da caverna*. Sócrates está ponderando sobre a natureza humana relativamente à instrução e à ignorância. E supõe que algumas pessoas que passaram suas vidas inteiras presas numa morada subterrânea em forma de caverna, e conhecendo do mundo apenas aquilo que lhes chegava deste mundo exterior através de sombras projetadas nas paredes da caverna, acham que o verdadeiro mundo é este revelado pelas sombras; e acham que o mundo real é que é a deformação (PLATÃO, 2000, p. 225-226).

Essa passagem nos faz considerar que nossos modos de percepção estão extremamente condicionados (embora não determinados) pelos contextos que nos acomodam. E que a “instrução” é o que nos possibilita “sair da caverna”. Estamos de acordo com isso que os gregos já discutiam há quase três mil anos. No entanto hoje se coloca a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre os modos de percepção “nativos” e o engendramento em novos modos de percepção,

advindas de outras lógicas. O Iluminismo pretendeu tirar o mundo inteiro da caverna. E tornou-se colonizador. Nesse sentido, contextualizar não é apenas acomodar ao contexto (fazer a defesa da pureza e da originalidade da caverna), posto que é, também, possibilitar uma “saída da caverna”, uma saída do contexto, desde a criação das condições de sua problematização. Mas é preciso ainda perguntar quem definiu o que é “caverna” na relação. E é preciso, sobretudo, que a problematização da “caverna” não parta da desautorização dos modos de percepção “nativos”. Será com eles e a partir deles, para a eles voltar.

Cosme Batista dos SANTOS (2003b), afirma que contexto não se resume à situação imediata de produção dos textos ou, para ser mais específico, de produção de leitura ou de escrita (e, neste caso, o ambiente acadêmico é uma forma de contexto). Ele também se estende até outros domínios de convenções nas quais os usuários da língua, por exemplo, procuram se adequar quando falam ou escrevem; se estende, então, até outros regimes de signos, nos quais também cada pessoa, com as suas histórias e projetos de vida particulares, não somente se submete às convenções e formalidades da língua, mas viola tais convenções, criando novas regras, novos entendimentos, novos sentidos, novos contextos.

Leonardo Boff, em *A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana* (BOFF, 1997), começa seu texto com a frase: “cada ponto de vista é a vista de um ponto” e afirma que cada pessoa lê o mundo com os olhos que tem e de onde seus pés pisam (corroborado o *mito da caverna*), fortalecendo a idéia de que os contextos condicionam, compõem o modo como enxergamos o mundo. No entanto, esse contexto nos permite diversos agenciamentos com os elementos que constituem a complexidade de uma temporalidade e, portanto, os modos de ver e de interagir com o mundo, serão sempre vários, diversos, em um mesmo contexto, porque ele será sempre cruzado pelas multiplicidades de um dado tempo e lugar, num chão, num território, ao mesmo tempo material e existencial.

E nesse sentido, contextualizar é perscrutar essa diversidade e integrá-la nos processos de produção do *conhecimento-emancipação*, partindo de um *conhecimento-reconhecimento* (SANTOS, 2000a), sobretudo porque as pessoas não estão de forma alguma soltas no ar, no tempo, à mercê das eventualidades. Elas estão inseridas numa cultura, num modo de vida; estão ligadas a uma memória, a uma linguagem dotada de sentido prático; ligadas a um conjunto de algoritmos com os quais organizam suas interpretações e suas formas de comunicação e de

intervenção no mundo; materiais com os quais produzem suas existências, nos jogos de vida e morte.

Esses são os contextos. São eles matérias-primas para sua própria transformação. Por isso mesmo, a defesa de uma educação contextualizada, como a que é sustentada pela RESAB, é a de que os contextos sejam os materiais com os quais os processos de ensino-e-aprendizagem sejam organizados. Materiais que não devem ser desconhecidos, menosprezados ou hostilizados, mas que devem constituir uma defesa mais ampla dos sentidos da contextualização, numa perspectiva de descolonização dos atos de educação.

7.3.5. “Itinerários pedagógicos”

Na RESAB a discussão da contextualização tem se ligado à convocação para que a escola dê sua parcela de contribuição aos esforços de desenvolvimento, geralmente qualificado como *desenvolvimento sustentável* – proposição que às vezes ainda soa muito vaga, exatamente quando deixa de fora os próprios contextos; mas também quando não passa de um termo-armadilha, que nem sempre se explica ao ser pronunciado. De todo modo, considerando que este desenvolvimento deve ser de um tipo que crie as condições que permitam melhorar condições de produção da existência dos indivíduos e grupos humanos, a escola é arrolada como dispositivo que animaria tal desenvolvimento.

Na RESAB, o que encontramos como registro da direção desta contextualização são as muitas anotações de que esta educação contextualizada é uma educação “para a convivência com o semi-árido”. É isso que consta nos registros das apresentações de experiências das principais instituições que animaram a rede desde o início, nos vários eventos que ela mobilizou até aqui. Instituições como o IRPAA, o MOC, a ERUM, o CAATINGA, etc., como manejos diferentes, partem de um ponto comum: a “tematização da realidade”.

Em geral as experiências que têm defendido a “educação contextualizada”, a tem praticado dentro de um formato de “itinerário pedagógico” que, com diversas variações de uma experiência para outra mantém princípios muito parecidos, pois todas elas apresentam esquema metodológico em três fases, comumente nomeadas como o “*ver-julgar-agir*”; ou seja, nos diversos casos o

“itinerário pedagógico” envolve sempre uma *ida à comunidade* para uma observação sistematizada e coleta de dados, uma *tematização com suporte técnico e conceitual* dos dados coletados, e um *retorno à comunidade* com a intenção de transformá-la. A comunidade é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada do processo pedagógico e da produção do conhecimento.

No SERTA, em Pernambuco, esse processo envolve: a) um “Senso Populacional da Comunidade”; b) uma tematização dos dados produzidos por este senso na escola; c) a devolução dos conhecimentos produzidos para as comunidades³³. Este é o formato também trabalhado pelo “Projeto Dom Helder Câmara”, no qual a premissa básica é: “é fazendo que se aprende”. Estas premissas pedagógicas também são as mesmas utilizadas na Escola Família Agrícola (EFA).

As EFA’s, assim como as Casas Familiares Rurais (CFR) trabalham com o princípio educativo da *alternância*, no qual os alunos passam uma parte do tempo de formação na escola e outra parte na comunidade, mantém uma relação pedagógica implicada e engajada, e por isso o “itinerário pedagógico” é também constituído por etapas/tempos que envolvem: a) o *Observar* (Tempo Família/Comunidade); b) o *Refletir* (Tempo Escola); e c) o *Agir/Transformar* (Tempo Família/Comunidade). Estas etapas, como vê, têm a comunidade como ponto de partida e ponto de chegada (RIBEIRO, BEGNAMI & BARBOSA, 2002).

Embora estas etapas constituam o *Plano de Estudo*, na verdade o esquema de formação é mais amplo e envolve sete componentes: a) uma rede de parceiros e co-formadores; b) um projeto educativo; c) um dispositivo pedagógico (a alternância e a implicação); d) uma concepção de formador (implicado); e) um contexto educativo facilitador; f) o próprio sujeito, ator e autor de sua formação. Mas ainda assim as etapas estão distribuídas em “três tempos” que vão do “terreno” à escola, e daí para o “terreno”. (cf. GIMONET, 2004).

Na ERUM, em Massaroca (Juazeiro, BA), o “itinerário pedagógico” inclui também três momentos: a) o *IR* (ida à realidade, observação); b) o *TC* (tratamento científico, busca da compreensão); e c) o *VR* (volta à realidade, busca da transformação). O objetivo principal deste itinerário – com as diversas variações que ele pode assumir, nas diferentes realidades –, é a vinculação do trabalho da escola

³³ Conforme “*Caderno de Formação Continuada – Módulo I: Fichas Pedagógicas & Textos Pedagógicos; Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS*”, material de trabalho do SERTA.

à comunidade, que é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada. Esse movimento permite “por em prática o estudo teórico; educar para e pelo trabalho; produzir coisas úteis para a comunidade; e ensinar a comunidade com exemplos concretos” (REIS, 2004, p. 46-48).

No caso da ERUM, o itinerário permite ainda a constituição de blocos temáticos, por onde a sistematização do “saber escolar” se processa de forma interdisciplinar: a) Bloco Espaço; b) Bloco Necessidades de Vida; c) Bloco Organização Social; d) Bloco Processo Produtivo (REIS, 2004, p. 46-48).

No MOC, em Feira de Santana, BA, os “elementos metodológicos da proposta”, incluem também um “itinerário pedagógico” composto de três fases, constituindo o que o MOC chama de “metodologia CAT”: *Conhecer* (observar, ver, levantar dados); *Analisar* (desdobrar, confrontar, sistematizar, desenvolver o conhecimento em novo patamar) e *Transformar* (agir, vivenciar, intervir na realidade a partir dos novos conhecimentos produzidos (cf. MOC, 1998, p. 22-25).

Em geral, nessas experiências e nesses “itinerários pedagógicos” constituídos de três fases (com suas devidas singularizações, em cada caso), não são apenas os “alunos” que aprendem; mas forma-se aí uma “comunidade de aprendizagem” que inclui todos os implicados: a própria comunidade que ampara a escola e o trabalho pedagógico e, nela, os pais, as mães, as lideranças, os educadores, os alunos; a escola, a sociabilidade, a roça, as plantas, os animais. O “itinerário pedagógico”, embora seja “itinerário”, permite uma “itinerância”, pois se traçam percursos sempre renovados, nos quais as condições e potências existentes nos próprios meios sócio-ambientais, são transformadas em materiais de trabalho pedagógico. Ou seja, os contextos constituem “ecossistemas de aprendizagem” nos quais se assentam também, concretamente, as propostas de desenvolvimento sustentável.

Outra experiência um tanto diferente do formato que estamos mostrando (e da qual estamos mais próximos, pois nele nos envolvemos diretamente), é a que ocorreu em Curaçá (BA) – da qual já falamos na introdução, e que está na base da organização da rede. Esta experiência (embora não tenha sido bem realizada na prática), não propôs um “itinerário pedagógico”, mas, apenas que ensino fosse organizado a partir de “projetos de trabalho”, uma vinculação à chamada *Pedagogia de Projetos*, desdobrada dos trabalhos de teóricos como (entre outros) HERNÁNDEZ & MONTSERRAT (1998). Nessa perspectiva o itinerário inclui uma

Problematização (a produção de problemas, de questões), o *Desenvolvimento* (de estratégias de pesquisa e debate), e a *Síntese* (em termos de sistematização de conhecimentos construídos e produção de novas questões).

Na verdade esse itinerário não é o ponto mais forte na proposta. Ela foi estruturada em cinco eixos básicos, que deveriam permitir um trabalho de contextualização curricular. Quatro desses eixos estão baseados em um trabalho da professora Terezinha Fróes Burnham (BURNHAM, 1993, p. 26), e são eles:

A NATUREZA – entendida como estrato natural da ocorrência da vida e, em particular, como o meio ambiente onde ocorre o desenvolvimento de diferenciadas manifestações de vida.

O TRABALHO – entendido como processo através do qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que reconstrói, continuamente, a si mesmo e a realidade histórico-social que integra.

O CONHECIMENTO – tomado como construção coletiva, histórico-social da relação homem-natureza-homem, mediada pelo trabalho.

A HISTÓRIA DA HUMANIDADE – entendida como um processo de transformação que envolve desde dimensões filogenéticas e sócio-culturais, até econômicas e políticas, e que inclui tanto a relação com a natureza, quanto os mecanismos de produção da humanidade, que mediam trabalho e conhecimento (MARTINS & LIMA, 2001, p. 28-44)

Mas além desses quatro eixos, foi adicionado um quinto, inspirado na obra *As três ecologias*, de Félix GUATTARI (1995). Este quinto eixo é o das

SUBJETIVIDADES HUMANAS – entendidas como as instâncias onde se produzem, no cruzamento entre as outras diversas instâncias da vida, domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo (MARTINS & LIMA, 2001, p. 45-50).

Todos os eixos solicitam que os “assuntos” a serem tratados partam do “chão” onde pisam os alunos. E é especialmente no último eixo em que entra a tematização dos dispositivos capitalísticos de mobilização do desejo; das verticalidades que cruzam o “chão” e rodopiam os sujeitos para bem longe; onde não apenas há processos de subjetivação, mas há também o comprometimento da subjetividade em relação à sua exterioridade, seja esta social, animal, vegetal ou cósmica; e onde se reconhece que também esta subjetividade se encontra comprometida, numa espécie de movimento geral de “implosão e infantilização regressiva”, onde a esfera das relações humanas se vê submetida às mesmas redundâncias de imagens e de comportamento, e de achatamento da inteligência.

Nesse ponto trata-se não apenas das nocividades e poluições objetivas, mas do comprometimento das relações da humanidade com o *sócius*, com a *psique*, com o prazer, com a natureza, etc. Trata-se de *ecosofia* (cf. GUATTARI, 1990).

Tais reconhecimentos não apenas colocam de volta o contexto (e também o “contexto do Semi-Árido Brasileiro”) dentro do mundo, estando ele sujeito às mesmas eventualidades que compõem nossa temporalidade; mas solicitam que pensemos que além das ações voltadas para as potências objetivas, há que haver aquelas as que se voltem para o desenvolvimento de novas práticas.

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, dos *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI:1990, p. 55).

São todas estas as questões que têm mobilizado a rede e fortalecido a defesa de que a educação esteja atenta a estes reclames e ajudando a desenvolver estas novas práticas. Neste caso a “educação para a convivência com o semi-árido”, não apenas deve dar ouvidos às questões objetivas ligadas ao meio ambiente e ao ecossistema, mas deve ainda considerar que parte dos fluxos do ecossistema é de natureza pouco objetiva, pois estes pertencem à ordem dos signos, da semiosfera; e, no entanto, constituem as instâncias de produção do humano, para o bem e para o mal.

O fato é que, todas as práticas atualmente em curso apontam para a necessidade de contar uma outra história na educação realizada no Semi-Árido Brasileiro, com todas estas questões a serem enfrentadas, a partir da produção de conhecimentos pertinentes; engajados numa luta pela descolonização curricular das escolas do SAB.

Apesar do imenso contexto de desreferenciação e de “confusão de espíritos” do presente – da qual nos fala Milton SANTOS (2000) – os sujeitos, em suas lutas pela produção da vida, não descartaram a produção de sentido. É na diversidade de soluções singulares que há essa produção de sentidos. Na maioria dos casos esta produção é desconexa, paradoxal, dentro da própria fronteira da “confusão”. Mas é aí ainda, no tateios, onde estão a se produzirem as saídas possíveis, sem que se esperem grandes narrativas conceituais.

7.3.6. Ainda “esclarecimento” e racionalização

Todos os pontos da discussão da “educação para a convivência com o semi-árido”, ou da “educação contextualizada”, em termos mais gerais, carregam em si um paradoxo: fundamental: ainda dizem de um processo de racionalização e “esclarecimento”. Ou seja, esta noção pressupõe não apenas que a educação até então nos oferecida foi descontextualizada, mas, no caso do SAB, a própria vida que se estabeleceu aí não se fez pelas formas mais adequadas de convívio com o ecossistema. Isto é, ao mesmo tempo, uma **verdade** e um **paradoxo** que a rede está tendo que enfrentar.

É uma **verdade** porque, não somente no semi-árido, a nossa civilização se caracteriza por ser fundamentalmente depredadora. Evidentemente esta circunstância está ligada à oposição homem-natureza, operada pela ciência moderna, mas é também anterior a isso. Em nosso caso, nos sertões semi-áridos, por exemplo, a exploração se deu pela instalação de currais de gado, de sesmarias, de fazendas espaçosas, pela criação extensiva, com o criatório solto nos pastos, comendo tudo e pisoteando o mais. A abertura de novas áreas de ocupação se deu – como descreve Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (CUNHA, 1998) – pelo ateio de fogo na vegetação nativa, produzindo áreas que, após exauridas, eram abandonadas em *caapueras*. Há um trecho em Euclides da Cunha que merece destaque, porque descreve um procedimento de exploração dos recursos naturais que tanto foi utilizado por indígenas quanto pelos seus colonizadores e prossegue até os dias de hoje.

Entalhadas as árvores pelos cortantes *djis* de diorito; encoivarados, depois de secos, os ramos, alastravam-lhes por cima, crepitando, as *caïçaras*, em bulcão de fumo, tangidas pelos ventos. Inscreviam, depois, nas cercas de troncos combustos das *caïçaras*, a área em cinzas onde fora a mata exuberante. Cultivavam-na. Renovavam o mesmo processo na estação seguinte, até que, de todo exaurida aquela mancha de terra fosse, imprestável, abandonada em *caapuera* – mato extinto – como denuncia a etimologia tupi, jazendo dali por diante irremediavelmente estéril porque, por uma circunstância digna de nota, as famílias vegetais que surgiam subsecutivamente no terreno calcinado, eram sempre de tipos arbustivos enfezados, de todo distintos dos da selva primitiva. O aborígene prosseguia abrindo novas roças, novas derrubadas, novas queimas, alargando o círculo dos estragos em novas *caapueras*, que ainda uma vez deixava para formar outras noutros pontos, aparecendo maninhas, num envolver enfezado, inaptas para reagir com os elementos exteriores, agravando, à medida que se ampliavam, os rigores do próprio clima que as flagelava, e entretecidas de carrascais, afogadas em macegas, espelhando aqui o aspecto adoentado da *caatanduva* sinistra, além a braveza convulsiva da *caatinga*

brancacenta (...).Veio depois o colonizador e copiou o mesmo proceder (CUNHA, 1998, p. 64).

Tal procedimento ainda hoje é repetido por milhares de pessoas e retrata uma cultura que olha para o meio ambiente como “coisa de ninguém” e que, portanto, pode ser apropriada da forma mais irresponsável possível para satisfazer as necessidades particulares, individuais e imediatas. Este raciocínio coincide com a postura depredadora, na qual as dificuldades ecossistêmicas já existentes tendem a se gravar mais ainda.

Mas, dissemos que a noção de “educação para a convivência com o semi-árido”, ao afirmar que a própria vida que se estabeleceu aí não se fez pelas formas mais adequadas de convívio com o ecossistema, ao expor uma **verdade** expõe também um **paradoxo**. E é um **paradoxo** porque, de certo modo as pessoas que vivem nos sertões semi-áridos, aprenderam, sim, em longo prazo, a conviver com o meio ambiente. E aprenderam tanto que desenvolveram formas sutis de comunicação com a própria natureza, com seus sinais, com suas eventualidades. Sem contar as profundas formas de coletividade, as solidariedades mútuas, os particulares sistemas de dádivas e de obrigações comunitárias, que se estenderam e se consolidaram por várias gerações, funcionando como rede de auto-proteção.

As comunidades locais, tradicionais (quilombolas, indígenas, pescadoras artesanais, agricultoras familiares, de fundo de pasto, etc., existentes no seio bioma Caatinga), embora tenham sido basicamente extrativistas ou agroextrativistas, desenvolveram sim relações de convivência, quanto às formas de apropriação da biodiversidade e da agrobiodiversidade, para produzir as condições de existência comunitária, independentemente das infra-estruturas existentes nesse meio. E nisso tudo produziram um conjunto muito amplo de saberes que definem, sem dúvida, uma convivência. Esses saberes, como outros, são frutos de um processo longo, que se desenvolveram no seio de uma mestiçagem e de um hibridismo cultural, entre as matrizes que compuseram o perfil humano dos sertões; misturando às doutrinas católicas os ingredientes nativos, de negros escravos, e de toda sorte de estrangeiros e degredados que foram incluídos nos processos de ocupação e de colonização dos sertões brasileiros, incluindo os mouros e tantas outros.

Estas misturas resultaram em saberes de uma longa convivência cuja lógica se estrutura por um jogo de aproximação das coisas e dos mundos, dentro daquilo que Michel Foucault (1999, 23-61) chama de *similitudes*, e que estruturavam

o pensamento medieval na Europa que nos colonizou. Foucault fala de quatro tipos de similitudes, a partir dos quais era possível decifrar e explicar o mundo: a *conveniência*, a *emulação*, a *analogia* e o par *simpatia/antipatia*.

A *conveniência* designa a aproximação, o avizinhamo, o emparelhamento das coisas entre si, a ponto de tocarem-se nas bordas; uma aproximação entre dois, um parentesco não muito nítido, como a alma e o corpo, de modo que o corpo se parece com a alma, e vice-versa. É uma semelhança ligada ao espaço que faz próximos a terra e o mar, as plantas e os animais e as coisas umas às outras – e, portanto há tantos peixes na água quanto sobre a terra há animais... E para cada um, há outro.

A *emulação* é uma forma de explicar o mundo onde a semelhança é liberada da lei do lugar; uma semelhança sem contato, como o reflexo do espelho, onde as coisas do mundo se correspondem, como o rosto é êmulo do céu e como o intelecto do homem reflete a sabedoria de Deus. Como o claro esclarece, explica, pacifica; e o escuro encerra as tormentas.

Uma terceira similitude é a *analogia*, que superpõe a *conveniência* e a *emulação* e executa similitudes não visíveis, não maciças... Mas as sutis semelhanças das relações (a planta é um animal que se sustenta de cabeça para baixo; a noz-moscada serve para dor de cabeça porque se parece com o encéfalo). A analogia pode voltar-se sobre si mesma sem, contudo, ser contestada. Como o vermelho desperta a avidez dos desejos e os sonhos de guerra.

A última similitude é constituída pelo par *simpatia/antipatia*, e resguarda um princípio de mobilidade: “atrai o que é pesado para o peso do solo e o que é leve para o éter sem peso; impele as raízes para a água e faz girar com a curva do sol a grande flor amarela do girassol” (FOUCAULT, 1999: 32). Assim, a *simpatia* completa-se com seu oposto a *antipatia*, para que disperse tanto quanto atraia, e cumpra seu efeito mobilizador. E a soberania deste par (*simpatia-antipatia*), prescreve também um movimento de dispersão que dá lugar a todas as formas de semelhança.

É impressionante ver como nos ermos dos sertões semi-áridos (mas não só aí) estes termos trazidos por Foucault podem servir para a interpretação da forma como as pessoas explicam as coisas do mundo e da natureza (da terra e do céu). Foram esses saberes que permitiram que as pessoas sobrevivessem ali, aonde não

chegou a luz elétrica, a água encanada, o esgoto, o calçamento, o médico, o dentista, o cambista, a carteira de reservista...

Foi através destes mecanismos e critérios próprios de uma forma de conhecimento produzida a longo prazo, com traços de uma herança medieval, que os elementos humanos que passaram a ocupar os sertões nos processos de sua colonização (e que aí se consolidaram), desenvolveram também suas formas de conhecimento e de convivência com o meio ambiente. Isso nos leva, portanto, a afirmar que já há uma forma de “convivência” estabelecida desde longos anos. Deveríamos perguntar, portanto: “eles são inadequados em relação ao quê?”

Uma convivência estabelecida regida por outras formas de argumento e de explicação do mundo, mais propriamente dentro daquilo que Gaston BACHELARD (1996), chama de *espírito pré-científico*, pautado por uma forma mágica de conhecer o mundo. A magia, neste caso, é a ciência possível que, em si, não é lógica nem ilógica. É apenas um saber que resolve conflitos, carências por explicações, por dotar de sentido e entendimento as coisas do mundo. Assim, a magia é a imanência, ou seja, o princípio de que o todo está contido na parte. Este mesmo princípio move, nos sertanejos semi-áridos, a produção de muitos dos seus saberes; a construção de estratégias de sobrevivência e, portanto, de convivência; move a relação das pessoas entre elas e com o meio, com a água, com a caatinga, com os animais e com entes invisíveis, agregando valores simbólicos que fazem fronteira com o sagrado, com a memória, com os ancestrais. A prática da cura, por exemplo, se baseia nestes elementos. E mais: “antigamente” se vivia de curar pessoas com reza, benzimentos, beberagens fitoterapêuticas, artesanais e caseiras; se vivia de remédios de “casca de pau”, como dizem os sertanejos. Temos sido levados a considerar que isto tudo implica, de qualquer forma, o desenvolvimento de uma convivência (cf. SILVA, 2002a; MARTINS, 2002, 116-159).

Porém, ao lembrarmos disso tudo reconhecemos que, em que pese a existência de uma convivência já estabelecida, possivelmente aquilo do qual estamos falando agora, na RESAB, nessa re-ocupação do SAB; nessa defesa de uma “educação contextualizada”; ou de uma “educação para a convivência com o semi-árido”, se trate agora de uma outra espécie de convivência. E de que nova espécie de *convivência* nós estamos tratando? E que papel jogaria a escola nesse projeto?

Por um lado, mesmo que a escola não seja mais defendida como um instrumento a serviço do “apagamento das pinturas de guerra”, temos considerado que os saberes também se desatualizam, porque uma forma de vida pode também se desatualizar em essência, diante das novas questões que o mundo apresenta. Então é possível intuir que estes saberes estão sendo cada vez mais desatualizados pelo mundo contemporâneo; estão sendo desbancados pelas racionalidades modernas (e até pelas pós-modernas ou hipermodernas) e pelo que elas trazem de bom e de ruim; especialmente quando colocam entre nós a questão de se ainda é possível viver como se vivia há algum tempo, apenas se servindo das “simpatias populares”, numa velocidade outra.

Parece que agora, quando dizemos “convivência com o semi-árido”, estamos falando, sobretudo, de uma convivência atualizada em função de novos saberes e de novas demandas do mundo atual. Portanto é o presente o vetor de tais discussões – e é este presente que qualifica a discussão e sua pertinência. Nesse caso, há uma reivindicação nas práticas em curso – naquelas que estão presentes na RESAB e que foram aqui mencionadas – de que se estabeleça agora “um uso mais racional dos ‘recursos naturais’, especialmente dos recursos hídricos”. Neste caso, por um lado estamos falando da instalação de certos fundamentos da racionalidade moderna; estamos falando de modernização das experiências de vida.

Num certo sentido, se pretende que as populações do semi-árido, tornem-se mais esclarecidas, e ascendam até o ponto em que abandonem velhas práticas e explicações mágicas do mundo (tais como “não chove porque Deus não quer”, por exemplo); e aceitem os “nossos” novos argumentos técnico-científicos, a exemplo daquele que garante que as secas no SAB estão relacionadas ao esquentamento do Pacífico Sul, ocasionado pelo fenômeno *El Niño*, etc.

Ora, diante disso estamos mais uma vez diante de um paradoxo. Por um lado, fazer a defesa da auto-suficiência dos “saberes populares” e do senso comum pode coincidir com uma indesejável romantização do passado, da desatualização dos saberes e dos estados de carência; uma espécie de esteticização da pobreza para fruição das “elites engajadas”. Por outro lado, foi esta mesma racionalidade moderna, técnico-científica, que produziu as muitas formas de exclusão e de massacre dos saberes que conhecemos e que já mencionamos aqui, em termos colonização. Racionalidade que, além de tudo, logrou produzir a uma extrema degradação do meio ambiente, o que fez com que virássemos o milênio

comemorando um estágio nunca visto em termos de desenvolvimento científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, lastimando uma erosão igualmente jamais vista na natureza planetária (e na natureza humana). Por tais razões esta mesma racionalidade tem sido atacada por todos os lados.

De certo modo podemos ser levados a nos debater entre duas perspectivas: uma que romantiza o passado e os saberes populares tradicionais (pré-científicos, mágicos) e reluta contra a entrada dos novos argumentos técnicos, contra as novas tecnologias e suas novas verticalidades, etc. E outra que é ufanista em relação a estes novos aparatos técnicos e, sobretudo, só consegue ver progresso no abandono das “crendices” e na adesão ao argumento racional, matemático, estatístico, pragmático. Para a educação este é um dilema especial, já que a escola é a mensageira primordial dessa lógica formal do apagamento das marcas de pertencimento; a própria escolarização é, quer se queira ou não, um processo de integração a esta mesmidade da sociedade letrada, integrada pela língua e pela matemática oficiais a um modelo hegemônico de vida, de pensamento e de desenvolvimento. Eis a encruzilhada!

No entanto, diante de tais dilemas, o que parece urgente é a produção de uma saída que nem esteja localizada no pólo da romantização das carências, nem no pólo ufanista em relação à racionalidade moderna e à matematização da vida. Neste sentido sequer é possível defender uma alquimia impraticável: fazer o saber popular ascender ao status de saber científico, sem ver que se tratam de duas naturezas distintas e, em certo sentido, incompatíveis. Mas é possível defender, como o faz Boaventura Santos (2003a), de que o desafio do presente é fazer o conhecimento converter-se em um novo senso comum, mais qualificado, e mais ligado aos dilemas que temos que enfrentar no dia-a-dia.

E é neste sentido que a questão da “convivência com o semi-árido” se liga a questões maiores, mais amplas; se abre para que incluamos aí a questão da convivência humana em termos mais amplos e mais complexos. As questões de gênero, as relações entre as gerações, as questões étnicas e éticas; questões como o aumento da violência e da hostilidade entre as pessoas e da banalização da violência, da sexualidade, dos contratos, de uma estética bizarra, etc. Questões como a banalização da cultura na Indústria Cultural cada vez mais idiotizada... Do mesmo modo, levando em consideração os apontamentos do capítulo anterior, podem ser arrolados aí os trabalhos de “esclarecimento” em forma de produção de

Capital Social comunitário que, ao mesmo tempo em que racionaliza mais as práticas humanas, o faz sem desfazer os laços comunitários, pelo contrário, os fortalece.

A “educação para a convivência com o semi-árido” passa inevitavelmente pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes e multiplicidades, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao “saber popular” e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos valores em forma de novos saberes a estes temas. É a tessitura de redes mais amplas como aquelas que Câmara Cascudo traçou em seus estudos. Em nossas discussões temos levantado que se o aboio do vaqueiro devesse ser escolarizado, não seria apenas para fazer filhos de vaqueiros aprenderem a aboioar. Talvez eles aprendam isto melhor convivendo com seus pais, na labuta com o gado.

Escolarizar o aboio implicaria em tecer uma rede de saberes em torno desta prática: saberes da poesia e da literatura, saberes das memórias coletivas dos mais velhos, saberes técnicos de métrica e rima; saberes históricos... Por exemplo, o aboio, segundo Câmara Cascudo, decorre de uma prática berbere medieval; era um recurso dos mouros, exilados na Ilha da Madeira; era praticado na lida com o gado, e daí veio até nós através de degredados que foram povoar os sertões nos currais de gado das nossas sesmarias.

Aboio funde elementos arcaicos, matrizes gregas e contribuições de prisioneiros mouros empregados em trabalhos rurais na Ilha de Madeira (mourisca, oriental). Música subjetiva, solo, individual, entoado livremente. Há contribuições da África muçulmânica, da Costa de Marfim, de negros *peuhls* do Sudão. Origem fundamental moura, berbere, da África setentrional, veio para o Brasil possivelmente da ilha da Madeira, dos escravos mouros aí existentes (CASCUDO, 1984; Verbete Aboio).

Talvez o que esteja em questão na contextualização, na descolonização, na adoção de uma perspectiva mais engajada nos esforços de desenvolvimento sustentável, seja esta ampliação da abordagem: então não é isolar; é ampliar, é expandir. Mas a partir de outro ponto de partida. É tecer redes de saberes que se vinculam visceralmente às condições particulares de vida, sem, no entanto, se encerrarem nelas. Por isso exige uma postura mais despojada e mais disposta a não aceitar os conteúdos prontos: produzi-los *com* os sujeitos envolvidos nas situações concretas de ensino-e-aprendizagem e fazer, por dentro disso, com que as histórias negadas possam ser contadas, faladas, descritas, escritas e re-escritas.

Devolver a voz aos que a tiveram usurpada, reprimida, negada. É nesse sentido que já encontramos uma diversidade grande de produções e publicações, nas quais se expressam os nossos *Outros*. É o caso dos textos dos povos indígenas possibilitados pelo trabalho implicado do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) junto às comunidades indígenas do sertão pernambucano. É o caso do *Projeto Vida de Negro*, desenvolvido pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) e pela Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH). É o caso ainda dos registros feitos em Curaçá, BA, no projeto *Ver de Perto Para Contar de Certo*, que possibilitou a sistematização de várias publicações, entre elas uma só com brincadeiras infantis, contadas e cantadas pelos “mais velhos” (BRANDÃO e outros, 2000); e outra só com casos “que o povo conta” (BRANDÃO, ARAÚJO e MARTINS, 2001).

Esta foi a mesma direção adotada pela Secretaria Municipal de Assistência Social e pela Secretaria Municipal de Educação de Itapajé, CE, na sistematização de memórias da terceira idade (APARÍCIO, Eduardo & ROCHA, 2001/2002). Ou ainda é o caso da sistematização da memória oral da comunidade de Tijuaçu, no município de Senhor do Bonfim, BA, registrada na publicação “*Tijuaçu: uma resistência negra no semi-árido baiano*” (MACHADO, 2004). É também o caso da publicação “*Bairro São Geraldo: gente, cultura e história*”, feita pelo DCH III/UNEB (VIEIRA, 2001).

Esses são apenas alguns exemplos de um imenso esforço, singularizado em cada caso, em cada experiência, de romper com os formatos que chegam prontos e possibilitar que os nossos *Outros* se expressem. Esse é um modo de levar a educação contextualizada ao ponto em que ela, mesmo estando vinculada a esforços de “esclarecimento” e “racionalização”, ainda permite que mesmo essa perspectiva não repita os processos de apagamento que tanto as empresas religiosas medievais quanto o racionalismo moderno operaram. A perspectiva apontada nessas experiências, é a de permitir que os sujeitos implicados reconstruam suas auto-imagens. E, portanto, exorcizem os estereótipos a eles remessados em forma de *dizibilidades* e *vizibilidades*. É nesse sentido que algumas instituições, como a Visão Mundial, por exemplo, trabalham já com o conceito de Desenvolvimento Transformador (DT), ou *Transformational Development*.

Portanto, aqui não se trata de uma reconstituição e nem de uma defesa de uma narrativa curricular “regionalista”, nos termos em que a defendeu Gilberto Freyre, ou nos termos em que a critica ALBUQUERQUE JÚNIOR. Nem tampouco é

o fortalecimento da representação caolha operada pelo estrangeiro (como em Euclides da Cunha). Por isso mesmo o pedantismo acintoso de obras como *Polígono das Secas*, de Diogo Mainardi (MAINARDI, 1995), também não nos dão contribuição nenhuma.

Obras desse tipo são apenas a expressão de todos os preconceitos. E se serve, é apenas como um dos mais formidáveis exemplos disso, para que evitemos a mesma armadilha. Nessa obra o autor é tão categórico em sua batalha contra a literatura regional, que “nem mesmo se deu ao trabalho de visitar o sertão”. Quanto aos sertanejos, estes não lhe interessam, a não ser como personagens de literatura, que ele os cria apenas para os matar, um por um. Se é verdade que “através dos livros a humanidade revela a imagem que tem de si”, a literatura de Mainardi em *Polígono das Secas* revela apenas que tipo de pretensão de legitimidade ele quer reivindicar para si e para o urbanóide cosmopolitismo paulistano ou sudestino. No entanto, os grupos humanos, em suas lutas, já embaralharam estas cartas. E o barulho agora é este!

VOLTE PARA O SEU LAR (Arnaldo Antunes)

Aqui nesta casa
Ninguém quer a sua boa educação
Nos dias que tem comida
Comemos comida com a mão
E quando a polícia, a doença,
A distância ou alguma discussão
Nos separam de um irmão
Sentimos que nunca acaba
De caber mais dor no coração
Mas não choramos à toa
Não choramos à toa

Aqui nessa tribo
Ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua
Mas não entendemos o seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas não sorrimos à toa
Não sorrimos à toa

Aqui nesse barco
Ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectivas
Mas o vento nos dá a direção
A vida é que vai à deriva
É a nossa condução
Mas não seguimos à toa
Não seguimos à toa

Volte para o seu lar
Volte para lá.

TERCEIRA PARTE

PEQUENO INVENTÁRIO DE EXCEDÊNCIAS

CAPÍTULO VIII

PEQUENO INVENTÁRIO DE CICATRIZES

8.1. Campos minados

Situação 1

Hoje, 17/02/2003, foi o primeiro dia de um encontro entre nós, que estamos sustentando os processos de articulação da RESAB e várias pessoas do UNICEF, dos escritórios de Recife, Bahia e Brasília. O encontro está sendo em Petrolina, PE, e irá até dia 19. Para este evento foram convidados membros da ONG CENPEC, de São Paulo. A reunião cumpre os objetivos de discutir a importância da RESAB para a qualificação das políticas de inclusão no semi-árido, e de estabelecer os mecanismos de apoio para a continuidade do trabalho da RESAB. Na verdade trata-se de uma reunião agenciada pelo pessoal do UNICEF, como forma de “seduzir” outros parceiros para apoiarem a RESAB. Desta vez é o CENPEC e a Fundação Itaú Social – com os quais o UNICEF já mantém parcerias especialmente na realização do Programa Melhoria – que estão sendo “seduzidos” para o apoio à RESAB.

Nesta manhã do primeiro dia da reunião fui solicitado para fazer uma apresentação rápida dos motivadores da criação da RESAB. Discutindo a questão curricular, comentei que temos um currículo universalista que não “toca no chão” da vida real das pessoas que o acessam; parte disso é garantido pelos livros didáticos, geralmente produzidos no sudeste, especialmente em São Paulo e, por isso, são descontextualizados e estereotipados em relação ao resto do Brasil, particularmente em relação ao sertão semi-árido. Afirmei que a RESAB está sendo articulada para contrapor a isso. Para sustentar um processo de discussão que nos conduza para a possibilidade de produzir um currículo a partir de “coisas nossas”: nossa história, nossas lutas, nossas diferenças, nossos dilemas ambientais, culturais...

Alguma coisa em minhas palavras não soou bem. A professora Sônia, que estava na reunião representando o CENPEC, disse que tinha ficado com medo, pois ela não era do semi-árido, era paulista e descendente de gringo... E,

portanto, ela não estava apenas achando que não servia, mas estava mesmo com medo de apanhar, porque ela não era “daqui”...

Acho que não conseguimos seduzir!

(Anotação do “Diário de Bordo” do dia 17 de fevereiro de 2003).

Situação 2

Hoje é dia 14 de setembro de 2003. Acabo de chegar do cinema. Fui com duas amigas ao Cinema do Museu (Museu de Arqueologia da Bahia), no Corredor da Vitória, em Salvador, BA. Fomos ver vários filmes e vídeos dentro da programação da “Jornada Internacional de Cinema da Bahia”, cujo tema é “por um mundo mais humano”, ocorrida em Salvador entre 11 e 18 de setembro de 2003. Entre outras coisas vimos, às 19:00h, filme alagoano “Choveu, e Daí?”, de Hermano Figueiredo.

O filme é um curta, de 11 minutos, rodado em 2002, em 35 mm. É um documentário sobre a experiência de educação popular do “Projeto Círculos de Educação e Cultura do Semi-Árido Alagoano”, vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Este trabalho dos “Círculos” é com as populações sertanejas que enfrentam problemas com a seca; apóia-se na base da rica cultura popular do Nordeste e socializa tecnologias como a cisterna, baseando-se na noção de “convivência com o clima semi-árido”.

O filme documenta este trabalho, no qual encontra-se uma fronteira entre saberes antigos, como a radioestesia, para encontrar veios d’água no subsolo, e tecnologias simples, porém mais racionais, de captação e armazenamento de água, como a cisterna, que servem para suprir as necessidades básicas deste recurso no sertão semi-árido.

O filme mostra a escola como núcleo de mobilização de conhecimentos, incluindo a interação entre o conhecimento tecnológico e a sabedoria popular, tornando-se ela um espaço de mobilização social importante. Para abordar estas questões, o filme utiliza uma narrativa não linear, planos subjetivos e depoimentos das pessoas que vivenciaram a experiência; e mostra que o que falta no semi-árido não é água.

Ao final da exibição do filme, uma das minhas amigas, aluna do Mestrado em Educação na FAGED/UFBA, moradora no bairro da Graça, fez o seguinte comentário: este filme é muito “positivista”, muito “estruturalista”. E porque tratar

de questões cruciais como é a falta de água no sertão, e a difusão de técnicas básicas de captação e armazenamento de água, é algo positivista ou estruturalista? Pensei comigo que seria bom que a minha amiga pudesse testar o seu conceito de positivismo e de estruturalismo, saindo do bairro da Graça e indo experimentar um pouco a vida no sertão. Mas apenas pensei, em silêncio, pra não perder a amiga.

(Anotação do “Diário de Bordo” do dia 14 de setembro de 2003)

Situação 3

Departamento de Ciências Humanas III, da UNEB. Juazeiro, BA, 19 de agosto de 2004. Auditório. Eu estou apresentando a minha dissertação de mestrado, cujo título é: “Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-Árido: O Caso do Povoado do São Bento”. Como o mestrado foi vinculado à Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canadá), decidi por fazer a apresentação do trabalho no DCH III, uma forma de socialização das nossas pesquisas que, aliás, vem se tornando uma prática usual entre todos os que voltam de um curso de mestrado ou doutorado. Eu já havia tentado fazer esta apresentação em julho de 2003, mas uma crise de pneumonia me impedira de finalizá-la. Agora, mais de um ano depois eu estava ali para apresentá-la, finalmente.

Estava relatando como “o caso do São Bento” (povoado do município de Curaçá, onde nasci) sofria a influência da experiência desenvolvida na rede municipal de ensino de Curaçá, em parceria entre IRPAA, UNEB, Prefeitura de Curaçá e UNICEF, cujo mote era – como na RESAB – a “educação para a convivência com o semi-árido”.

Antes mesmo de finalizar a apresentação, e de apresentar outros itens da minha dissertação (que provavelmente ninguém deu atenção, diante do tumulto que ali se gerou), fui interrompido pela fala de uma colega do DCH III, que dizia que esta forma de pensar as coisas e de pensar um semi-árido (que não existe, que é mera convenção) é uma espécie de fascistização das coisas. É uma atitude fascista que quer impedir o movimento das pessoas; que não enxerga que as pessoas têm muitas outras conexões e formas de viver; outras racionalidades... Acusou-nos de querer fixá-las num discurso, numa identidade, num território, e mantê-las abaixo da linha da pobreza... “Como faz o IRPAA”, acrescentou.

Outra colega, pegando parelha na fala da anterior, disse que o semi-árido não existe; que o clima é uma invenção, é uma convenção... Que a natureza não existe: o que existe é uma forma humana de produzi-la e de nomeá-la. Semi-árido é uma convenção arbitrária... E não existe seca; seca é outra convenção, outra invenção arbitrária. Como também não existe mais nem rural e urbano, etc., etc., etc. E que a invenção de uma identidade do semi-árido é algo que deixa de reconhecer as singularidades e o movimento que as pessoas fazem; afinal, jamais houve isolamento desta região, como se diz frequentemente...

Reagi, um tanto atônito, dizendo que, talvez, pelo fato de elas serem de outra região do país (ambas são de São Paulo) e nunca terem passado sede, a questão da água e da falta dela (a seca) talvez não faça sentido para elas. Mas talvez elas estejam presas a uma perspectiva textualista que simplesmente acha que a realidade não existe, a não ser naquilo que fazemos brotar de nossos textos, que colocamos em movimento nos nossos discursos... Mas ela me interrompeu, brava: “agora você me ofendeu! Quer dizer que o fato de eu nunca ter ido a uma guerra, não posso conhecer uma guerra? E para que serve a arte, a literatura? Cadê a sua poesia, você não é poeta?”

Da minha parte emendei que NÃO. E isso não tem nada a ver com poesia. A poesia é de uma realidade diferente, um outro tipo de realidade; mas ela não substitui os diversos tipos irrefutáveis de materialidade com as quais temos que lidar... E existe sim uma natureza que não criamos, e inclusive, a priori, somos parte dela: somos natureza... E quem NÃO foi à guerra ou NÃO a viveu de alguma forma, NÃO a conhece – pelo menos NÃO da mesma forma que alguém que a viveu, que viu seus amigos morrerem do seu lado, que perdeu o sono com as rajadas, que perdeu um olho ou os dois, uma perna ou as duas; que voltou parálítico ou maluco... A literatura pode criar mundos; pode mudar o mundo, pode criar outras realidades, mas não pode substituir esse tipo de realidade, nem eliminá-la num simples traço de escrita e de estética literária. Vamos reavaliar até onde pode esta perspectiva textualista, que considera que a realidade só existe no texto, no conceito... Os vulcões, os tsumanis, não precisam que os nomeemos para que existam...

Mas, a esta altura, os ânimos já estavam exaltados, e tanto a minha apresentação quanto o debate haviam ido para as “cucuias”, como se diz por aqui. A sala já estava vazia, e nós três, aos berros entre nós mesmos. ‘Mais tarde, já em casa, perdi o sono, e me pus a escrever, com a dúvida sobre o que seria mais fascista....

(Anotações do “Diário de Bordo”, de 19 de agosto de 2004).

As três situações apresentadas aqui mostram que os processos de articulação da RESAB e as premissas que a animam, enfrentam oposições, ora mais fortes, ora mais tênues. Certamente algumas oposições acabam sendo acomodadas nos acordos institucionais, no estabelecimento de parcerias, ou são resolvidas pela aproximação do discordante em relação ao trabalho da rede. É isso que aconteceu com o CENPEC, quando – apesar da reação de sua representante registrada na primeira situação aqui apresentada –, tornou-se uma instituição parceira da RESAB, tendo, inclusive, garantido a editoração dos livros *Conhecendo o Semi-Árido* (LINS, SOUSA e PEREIRA, 2005a e 2005b).

Há, no entanto, no interior da RESAB e de seus processos, a intenção – explicitada em muitas situações – de opor-se àquilo que emana dos centros considerados “mais legítimos” ou mais capacitados, como ocorre com o sudeste, e particularmente, com São Paulo. A valorização de São Paulo como sendo um centro de excelências não é rara. Em abril de 2005, no lançamento da iniciativa “*Pacto Nacional Um Mundo Para a Criança e o Adolescente do Semi-Árido*” (ocorrido em Juazeiro, BA, em 6 e 7 de abril), o UNICEF foi buscar em São Paulo a empresa *Fun Prime* para realizar o evento, e um curador no Rio de Janeiro. Muitos dos que estavam envolvidos na realização do referido evento estranharam esse procedimento, especialmente porque, enquanto se negarem às capacidades existentes no próprio SAB, não apenas elas serão invisibilizadas, como também perderão as chances de se tornarem mais legítimas e mais capacitadas.

Esta é uma questão política do desenvolvimento. Tais procedimentos continuam assim a gerar dividendos econômicos para uma região, enquanto lança outras na zona de opacidades. Diariamente estamos consumindo produtos do sudeste e gerando receitas para este – como é o caso, por exemplo, das contas de provedores de internet, cujas notas fiscais dos serviços são faturadas em São Paulo, não importando em que região do Brasil você os contrate e os consuma. O mesmo vale para operadoras de telefonia e muitos outros serviços. Esse procedimento apenas concentra mais ainda a geração de dividendos econômicos na “região concentrada”, e mantém na opacidade as outras regiões do país.

Possivelmente isso devesse ser entendido como uma questão séria de desigualdade regional, que é produtora de desequilíbrios tanto numa como noutra região em questão. No entanto, quando esta questão é colocada, soa como bairrismo, separatismo, etnocentrismo, etc. Tais questões ainda estão esperando um

tratamento melhor, que não fique paralisada apenas na reação e na acusação apressada de que isso é preconceito. Afinal, de que lado está o preconceito, quando se trata de descartar as competências locais, em nome de outras excelências?

Na segunda e na terceira situações, o que encontramos não são meras expressões de *negatricidades*. É algo de outro tipo, que teríamos que avaliar com mais cuidado, especialmente porque muitas coisas estão contidas aí. Uma parte destas questões já fora tratada no capítulo segundo, quando discutimos o atual “quadro desreferencial”, especialmente no interior das academias.

Em parte trata-se disso. Trata-se de uma perspectiva textualista que confunde, por exemplo, “sede”, com uma mera figura de linguagem; e confunde o trabalho objetivo de garantir as condições de “matar a sede” com positivismo ou estruturalismo. São reações urbanóides, inscritas em uma espécie de pedantismo acadêmico que tem dificuldade de aceitar as “lutas não conceituais”, as práticas sem discurso, como sendo lutas legítimas.

Há também, presentes aí, tensões entre perspectivas conceituais. Aliás, esta é uma tensão transversal; poderíamos mesmo afirmar que as outras tensões estão contidas nesta. Gostaria de explorar rapidamente três dessas tensões; a) a localização da abordagem “pós-estruturalista” e a centralidade da linguagem; b) uma tensão relativa à nossa compreensão acerca da natureza; e c) uma tensão relativa à questão da identidade e da diferença. Já tratamos dessas questões no segundo capítulo, mas vale a pena voltar a elas.

8.2. *Ambivalências pós-estruturalistas*

Certamente podemos comemorar e usufruir, de diversas formas, a contribuição do *pós-estruturalismo* na desconstrução das pretensões do *estruturalismo*, baseando-se nas contribuições de Nietzsche e Heidegger. Michael PETERS (2000) nos informa que o *estruturalismo* pretendia o status de “megaparadigma”. Ele se baseava na centralidade da linguagem na vida cultural e social humana, e a considerava como um sistema semiótico ou como sistema de significação auto-reflexivo.

O estruturalismo era, nesse sentido, parte da “virada lingüística” empreendida pela filosofia ocidental. A tradição da lingüística estruturalista

tinha suas origens no formalismo europeu do final do século XIX, transformando-se, sob a influência combinada de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, no programa de pesquisa dominante em lingüística. Por meio de Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muitos outros, o estruturalismo penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (PETERS, 2000, p. 10).

Foi contra esta expansão do *estruturalismo* que o *pós-estruturalismo* se pôs em ação, a partir das contribuições de Nietzsche e Heidegger. Mas é preciso estar atento porque, também o *pós-estruturalismo* (ou pelo menos a versão mais recorrente deste) mantém ainda a “centralidade da linguagem na vida cultural e social humana”. E mais, a perspectiva “textualista”, para a qual a realidade só existe no texto e no discurso, é essencialmente pós-estruturalista. Ela pressupõe que a realidade não existe antes de ser inventada na e pela linguagem. Pelo menos no ponto em que o *pós-estruturalismo* se confunde com o *pós-modernismo* (ou no ponto em que ambos se interpenetram), há dois pressupostos que se reforçam:

- a) não existe qualquer denominador comum – a “natureza” ou a “verdade” ou “Deus” ou “o futuro” – que garanta que o mundo seja Uno, assim como não há a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo;
- b) todos os sistemas humanos funcionam como a linguagem, como sistemas auto-reflexivos, diferenciais, que são potentes, mas finitos; que dependem sempre da construção e manutenção do significado (PETERS, 2000, p. 16).

Tais pressupostos – especialmente o que afirma que os sistemas dependem sempre da construção e manutenção do significado – não nos permitem, no entanto, pressupor que este significado é construído a partir de uma intensidade = 0. O significado não é construído fora de qualquer estrutura, de qualquer herança, de qualquer sistema de significação pré-existente, etc. Todos nós já admitimos que o significado é uma construção ativa, mas ela é radicalmente dependente da “pragmática do contexto”. É isso, por exemplo, que nos permite questionar a suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade” (PETERS, 2000, p. 32). Da mesma forma, existindo uma “pragmática do contexto”, não se pode falar

simplesmente de ato auto-reflexivo autônomo; não se pode falar simplesmente de intensidade = 0.

A ambivalência aí reside no fato de que, ao mesmo tempo em que o *pós-estruturalismo* sustenta que os signos lingüísticos operam de forma auto-reflexiva e não de forma referencial (p. 36); também afirma a existência de uma “pragmática do contexto”, na qual o sujeito é “discursivamente constituído e posicionado, entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (p. 33).

É esta ambivalência que mantém a centralidade da linguagem – pois só podemos aceitar que a realidade só exista na e pela linguagem, se a esta for um mega-paradigma que nada mais deixa de fora. Mas isso deixa o *pós-estruturalismo* na encruzilhada entre a auto-reflexão e a “pragmática do contexto” na construção do significado; e isso o torna preso ao formalismo europeu.

O pós-estruturalismo é inseparável também da tradição estruturalista da lingüística baseada no trabalho de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, bem como das interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (da primeira fase). O pós-estruturalismo, considerado em termos da história cultural contemporânea, pode ser compreendido como pertencendo ao amplo movimento do formalismo europeu, com vínculos históricos explícitos tanto com a lingüística e a poética formalista e futurista quanto com a avant-garde artística européia (PETERS, 2000, p. 29-30).

Dito isso, é importante localizar a perspectiva que afirma que “não existe a natureza”, no mesmo campo conceitual da quem afirma que “não existe a realidade”, e vice-versa. Ambas as perspectivas são uma só, para a qual o que existe é apenas uma intensidade = 0, na qual construímos o significado como expressão de *diferença*. A centralidade da linguagem por um lado tende a esticizar as situações humanas, do mesmo modo que acaba por obliterar a possibilidade de enxergar que há lutas e ações que não são meramente atos lingüísticos. Os jogos de vida e morte existentes nos sertões; as diversas lutas para garantir condições melhores de existência, a própria resistência à indústria da seca, não são apenas atos lingüísticos. Nem se trata aí simplesmente de “produzir a vida como uma obra de arte”. A arte, nesses casos, é continuar vivendo, contra todas as adversidades.

O que registra e descreve o vídeo *Choveu, E daí?*, é a luta para garantir melhores condições materiais de produção da existência. Não significa que outras possibilidades não existam. Mas não exagero sugerir que a vida dos sertanejos beneficiados pelas cisternas construídas pelo Projeto Círculos de Educação e

Cultura do Semi-Árido Alagoano, ou pela ASA, e a vida do diretor do vedo, Hermano Figueiredo, estão em planos e circunstâncias diferentes. Não “naturalmente”, mas socialmente. Não significa que isso não possa se alterar (e o trabalho dos atores envolvidos é exatamente para isso), mas essa alteração não se faz meramente como “ato lingüístico”, como alteração discursiva. Há também um excesso de crença no poder dos discursos, e na capacidade de a linguagem encerra toda realidade possível.

8.3. Outro ponto de discórdia: a natureza

Para a perspectiva que acabamos de descrever (que decreta que não existe a realidade, e também não existe a natureza, e vice-versa), não há, portanto, a seca, clima e coisas desse tipo. O clima é meramente uma invenção. Por isso mesmo, desenvolver trabalhos com comunidades rurais, visando construir aprendizados coletivos sobre como captar e armazenar água da chuva, para melhorar as condições materiais de produção da existência, por exemplo, não tem a menor importância: é positivista; é estruturalista, ou é, pior ainda, uma ação “fascista” (sendo que estas palavras são utilizadas para qualificar de modo depreciativo; e até como xingamento). Difícil mesmo é saber onde o *pós-estruturalismo* autoriza tais interpretações. Difícil também é encontrar os mecanismos sutis de indução teórica, para ver onde isso não passa de uma máscara, para amparar um descompromisso.

Sabemos que um clima é uma invenção, assim como nós, seres humanos, também somos invenção de nós mesmos. Todos nós somos invenções que mediam uma “produção de si” e um posicionamento sociocultural do eu. Mas, além disso, há algo que escapa dessa nossa “autoria”. Um clima também é uma regularidade que não inventamos totalmente. Nós mesmos também somos algo que não inventamos. Já deveríamos saber, desde muito tempo, que a parte que construímos de nós mesmos deve ser, no máximo, proporcional à ínfima parcela do nosso cérebro reservado à formação da mente. O resto pertence ainda ao inacessível! E isso também é a realidade. E é também natureza!

Podemos dizer e festejar o fato de que não existe mais a “natureza” ou a “verdade”, ou “Deus” ou “o futuro”, como entes de um mundo Uno, que nos

permitiria operar um pensamento “natural” ou “objetivo”. Não se trata mais disso. Não se trata de reinventar esse lugar. No entanto, as condições do presente já exigem que nos lancemos ao trabalho de produzir outro conhecimento, que não esteja preso aos dilemas meramente textualistas.

Michel SERRES (1994) nos fala de dois tempos, que podem ser entendidos como dois conjuntos: um *conjunto dos equilíbrios naturais* e um *conjunto dos equilíbrios do tipo humano ou social*. E é certo que o segundo conjunto já modificou as condições do primeiro; mas é certo também que vivemos ainda no primeiro conjunto, e nunca totalmente no segundo. O problema é que nosso tempo de percepção já não nos permite aceitar isso.

Quando GUATTARI (1990) diz que o planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, “em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a implantação da vida em sua superfície” (p. 7), ele está, de um certo modo, corroborando a idéia de que ainda vivemos no primeiro conjunto, e nunca totalmente no segundo – embora esteja no segundo conjunto a capacidade de “remediar”. Mas ele também está falando que as condições do presente exigem essa produção de outros conhecimentos, que não permaneçam presos nesse dilema sobre se existe ou não a realidade, ou se existe ou não a natureza.

Os estragos que proporcionamos à natureza, e que já a condicionam sob o jugo de nossas formas de intervenção, também nos apresentam “objetividades” irrefutáveis. Dizer que não existe a natureza apenas nos mantém presos ao dilema do “contrato social” (à moda de Rousseau e do jusnaturalismo), para o qual a natureza reduziu-se à natureza humana, e esta, por sua vez, reduziu-se à história e à razão: “resta aos homens arrogantes a sua história e sua razão” (SERRES, 1994, p. 61). É diante disso que Serres propõe um novo contrato, um “contrato natural”, no qual pudéssemos operar um “retorno à natureza”, não mais nos termos de Rousseau.

O implica acrescentar ao contrato exclusivamente social a celebração de um contrato natural de simbiose e de reciprocidade em que a nossa relação com as coisas permitiria o domínio e a posse pela escuta admirativa, a reciprocidade, a contemplação e o respeito, em que o conhecimento não suportaria já a propriedade, nem a ação, o domínio, nem destes os seus resultados ou condições estercorárias. Um contrato de armistício na guerra objetiva, um contrato de simbiose: o simbiota admite o direito do hospedeiro, enquanto o parasita – o nosso atual estatuto – condena à morte

aquele que pilha e o habita sem ter consciência de que, a prazo, se condena a si mesmo ao desaparecimento (SERRES, 1994, p. 65-66).

A proposta de “contrato natural” de Serres parte do pressuposto de que há um mundo objetivo a ser encarado, que não se reduz às vicissitudes locais, mas cujas dimensões são globais, e por isso convoca os campos da metafísica, da economia, da tecnologia e a própria ciência, e se integram no desafio do “contrato natural”. Serres finaliza seu livro, depois de passear pelas tradições do direito que fundaram nosso contrato parasitário, descrevendo a experiência de um terremoto. Enquanto tudo estremece, em estado de êxtase, vêm as perguntas:

Quem sou eu? Uma tremulação do nada, que vive num permanente sismo. Ora, ao longo de um instante de profunda felicidade, meu corpo vacilante pode ligar-se à Terra espasmódica. Quem sou eu, agora, por alguns segundos? A própria Terra. Comungando ambos em amor, ela e eu, duplamente desamparados, palpitando juntos, reunidos numa aura (SERRES, 1994, p. 192).

Reconhecer a natureza não nos parece nenhuma forma de fascistização da condição humana. E nessa perspectiva, a noção de “convivência com o semi-árido”, não nos parece uma proposição desconexa dos debates e das preocupações atuais. Certamente teremos que enfrentar, do ponto de vista das desigualdades, um processo de “desnaturização” das formas de injustiça ainda persistentes. Mas isso não é de forma alguma incompatível com o desenvolvimento de uma “convivência”, próxima daquilo que Serres chama de “contrato natural”. Ainda conta o esforço por entender os algoritmos da “natureza” para agir sobre ela. O que estamos nos convocando a mudar é a forma parasitária como sempre agimos, desconsiderando que fora da nossa linguagem, algo extremo; um vulcão sai de sua dormência; um tsunami avança sobre as casas da praia, que de tão *distraídas* estarão, em pouco tempo, *destruídas*.

O fato é que essas tensões não estão resolvidas; e elas se situam no confronto entre sujeitos implicados em “lutas conceituais” ultra-modernas, e até ultra-humanas (como discutido no capítulo segundo), e outros sujeitos mais implicados em “práticas sem discurso”, ou em práticas sustentadas em discursos “não alinhados” às “castas teóricas” da academia.

Grande parte dos sujeitos implicados nessas lutas sequer sabe o que quer dizer “positivismo”, “pós-estruturalismo”, e menos ainda fascismo ou

“fascistização”. Apesar disso, esses grupos estão em lutas pela melhoria das condições materiais e objetivas de produção de suas existências, e da existência de muitos outros grupos humanos, historicamente silenciados e excluídos das riquezas e do saber. Grupos humanos que foram invisibilizados, e que, apesar dos conceitos e das “lutas conceituais” no interior das academias, eles continuam à espera do que tais lutas conceituais podem fazer por eles, a não ser explicá-los à distância.

O que se coloca aqui é, ainda, a necessidade de politizar o debate sobre a relação entre *saber* e *poder*. Mas, talvez mais do que isso, se coloca a urgência em rediscutir as premissas que afastaram por via do discurso as estruturas e as injustiças, mas não as baniram da vida real.

8.4. *Tensões entre identidade e diferença*

Felippe Serpa, em aula da atividade “Projeto de Tese”, realizada em 03.02.2003, na FAGED/UFBA, afirmou que a discussão entre identidade e diferença é o que ele mesmo chamou de “um velho dilema metafísico”, situado na relação SER e ENTE. Nessa abordagem ele fez um esquema em que colocava a identidade de um lado e a diferença de outro. Nesse esquema (que colocou no quadro) ele afirmava que as identidades estão vinculadas às representações (à linguagem, ao discurso, aos conceitos), a formas de regularidades e estabilidades; enquanto que as diferenças estariam ligadas às configurações de acontecimentos, à instabilidade, às singularidades.

Nos termos do seu esquema há o pólo da identidade e o pólo da diferença. No pólo da identidade o real é pré-existente, baseado na univocidade, e na dificuldade de encampar a multiplicidade. No pólo da diferença, o real é gerado pela configuração do acontecimento.

Na questão dos valores, no pólo da identidade, estes são gerados pela diversidade de representações estáveis (multirreferencialidade); enquanto que no pólo da diferença, os valores são explicitados ou não nos múltiplos reais (ressonância dos entre – lugares).

Em relação às epistemes, no pólo da identidade elas seriam geradas pelos valores das representações do real; no pólo da diferença elas são geradas pelos valores dos múltiplos reais.

Nesse esquema polarizado, a questão da mudança também está polarizada. No pólo da identidade a mudança está contida no tempo das representações

estáveis (e no conceito diacrônico de história). No pólo da diferença a mudança vincula-se à emergência de novas ordens e singularidades geradas pelas ressonâncias sincrônicas dos entre – lugares.

Serpa finalizou dizendo que o pólo da identidade é o pólo hegemônico, enquanto o pólo da diferença é o pólo minoritário.

(Anotação em Diário de Bordo da aula de 03.02.2003, FACED/ UFBA).

Uma parte significativa das tensões, tanto as presentes nas anotações do Diário de Bordo, quanto àquelas que dele escapam, dizem respeito à questão da *identidade* e da *diferença*. As reações constantes nas situações que listamos no início deste capítulo, dizem respeito principalmente a este campo. Geralmente estas tensões e reações expressam alguma filiação ao pensamento *pós-estruturalista*, vínculo este que pode muito bem ser arrolado como sendo com o que conhecemos como *filosofia da diferença*. Desde aí (cujas bases estão em Nietzsche e em Heidegger) a questão da *identidade* foi deslocada em função da primazia da *diferença*.

Na sua participação como debatedora da palestra do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, na I CONESA, a professora Giovanna De Marco se posicionou da seguinte forma³⁴:

Porque nos juntarmos com este conceito?

O que estamos chamando de semi-árido é uma multiplicidade, e eu não acredito que uma formação identitária dê conta disso... Não acredito que o que compõe esta multiplicidade seja uma única identidade... Que esta identidade dá conta de... Acabou-se de dizer: há uma produção de conhecimento muito diversa, dentro dessa configuração, e que eu acho que ela fica subsumida quando a gente diz que há uma identidade única que junta, que é um clima que junta, que é uma característica que junta, ou um conceito climático de semi-árido que junta. Eu acho que se nós continuamos a fazer isso, nós estamos jogando fora tudo que tá se fazendo e priorizando, privilegiando idéias e conceitos... Fazendo exatamente o oposto do que nós estamos dizendo que estamos fazendo. Acho que não dá mais para nós tratarmos essa delimitação que se configura como semi-árido, a partir do clima. Não dá conta.... Não é apenas seca que existe dentro desse território configurado. O que nos aflige é exatamente a tensão existente entre a seca e o verde... E o verde não é sempre o mesmo e a seca não é sempre a mesma... Há uma diferenciação dentro do verde e há uma diferenciação dentro da seca. A gente precisa pensar essa heterogeneidade, as coisas não se dão iguais, da mesma forma...

³⁴ Anotações da fala da professora Giovanna De Marco, na Mesa-Redonda “*Convivência e Desenvolvimento Sustentável no Semi-Árido*”, ocorrida na ICONESA, na manhã do dia 18/05/2006.

Logo em seguida ela se posicionou mais especificamente sobre a questão da identidade:

Se em algum momento há elementos que juntam e que nós acreditamos que seja uma identidade, em outros momentos esses elementos ficam difusos; eles se reúnem, inclusive, de uma outra forma. Então, a idéia de identidade, dentro da perspectiva que eu trabalho, que eu pesquiso... E, é óbvio, que o conhecimento que nós produzimos, como o Durval afirmou e eu re-affirmo, é um conhecimento de uma outra ordem, e lá a gente tenta pensar conceitos que nos dão a possibilidade, inclusive, de trazer essa heterogeneidade para dentro dos nossos discursos... Porque eu poderia, no meu estudo, no meu modo de conceber, trazer uma identidade estereotipada, eu poderia e defenderia isso. Mas o que eu tô querendo? Eu tô querendo exatamente esses processos que estão aí no mundo, que são processos diversificados; produção de conhecimentos, produção de si, que são muito diferentes entre eles, e eu preciso trabalhar com conceitos que tragam para dentro deles essa diversidade. E não subsumam a diversidade numa identidade cultural. Essa é que é a minha questão: como é que nos meus estudos, como é que, na minha compreensão sobre os processos que estão no mundo, como que eu garanto – claro que não a totalidade dela – mas, como é que eu garanto o máximo dessa diversidade dentro dos conceitos trabalhados?

Aqui podemos recuperar um núcleo importante contido nas situações que descrevemos inicialmente, extraindo de anotações do Diário de Bordo. Esse núcleo tenso entre *identidade* e *diferença*, não deixa de ter suas curiosidades: ele se estrutura numa polarização. Curiosamente esta polarização é sustentada justamente por uma perspectiva pós-estruturalista que é filiada a Nietzsche, a Heidegger, a Derrida, a Foucault, a Deleuze, etc. Uma perspectiva que, pelo menos em tese, não tolera mais oposições nem polarizações: pertence já a um regime teórico cujo formato é associativo e possui, portanto, uma forma conectiva “e”, e não mais uma forma dicotômica “ou”. Mas não é simplesmente assim. O que observamos é a produção e a manutenção de regimes dicotômicos: entre *identidade* e *diferença*; ou entre *identidade* e *singularidade*; ou entre *identidade* e *diversidade*. Seja como for, a *identidade* é sempre um dos pólos, ao qual outra coisa é oposta. Exemplo disso é a fala do próprio Durval, na I CONESA³⁵:

Penso que essa questão da identidade é evidentemente uma questão difícil e complexa... A companheira que veio falar aí falou em *identidade* e ao mesmo tempo falou em *diversidades*, em *especificidade* que é exatamente o oposto de *identidade*... Como é que vai valorizar a *diversidade* e a *especificidade* com o discurso da *identidade*? O discurso da *identidade* é a *negação da diversidade*, é a *negação da singularidade*, porque a *identidade*

³⁵ Anotações da fala do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, na Mesa-Redonda “Convivência e Desenvolvimento Sustentável no Semi-Árido”, ocorrida na ICONESA, na manhã do dia 18/05/2006.

é a construção de um todo homogêneo, de uma homogeneidade, da pretensa semelhança das coisas... Então pensar a *diversidade* a partir do discurso da *identidade* é um contra-senso. Claro que isso é uma coisa constante no Brasil. O Brasil é um país que pretendeu fazer da *multiplicidade* e da *diversidade*, e da *mestiçagem*, a *identidade*. Essa idéia de que o que é *múltiplo*, o que é *misturado*, pode ser *idêntico*. Isso é uma contradição em termos, com a qual a gente lida há muito tempo (grifos meus).

O primeiro ponto a destacar, portanto, é essa dicotomia recorrente, operada exatamente por quem pretende evitar utilizar tais termos e instrumentos analíticos dicotômicos. Criar um *pólo da identidade* separado e antagônico a um *pólo da diferença*, apenas nos mantém instalados no cerne do maniqueísmo.

Talvez ainda seja importante voltar a esta questão, especialmente porque uma coisa é lidar com *identidade* e *diferença* de um ponto de vista metafísico, como o fez Heidegger. Outra coisa é lidar com a *identidade* de um ponto de vista ontológico, do ponto de vista da produção da vida humana; do ponto de vista da *biopolítica da multidão*; dos grupos humanos, dos movimentos sociais, etc. A *identidade* e a *diferença* não estão restritas ao formalismo europeu, ao ocidente, à modernidade, ao academicismo, etc.; tampouco estão restritas às abordagens psicológicas que discutem a formação singularizada e individualizada do *self*. O equilíbrio entre *identidade* e *diferença* é parte da produção da vida, desde sempre.

De um ponto de vista metafísico HEIDEGGER (1999) usa a fórmula $A = A$ para falar de *identidade*; e $A \neq B$ para falar de *diferença*. No entanto ele diz: “de cada ente enquanto tal faz parte a identidade, a unidade consigo mesmo”; ou ainda: “todo e qualquer ente é, a saber: ele mesmo consigo mesmo *o mesmo*”, ou seja: $A \text{ é } A$ (p. 174).

O apelo da identidade fala desde o ser do ente, enquanto singularidade. Nessa direção a identidade também é parte da singularidade; uma singularidade encerra em si uma identidade. “O mesmo consigo mesmo”: *tò autó*. O *ser* apenas existe como acontecimento, como *ser-sendo*, como *ser-aí* (*Dasein*), no qual produz-se como *diferença*, mas, ainda aí é determinado a partir de uma identidade, como traço de uma identidade. E enquanto Felipe Serpa colocava, em seu esquema, o acontecimento unicamente do lado da *diferença*, Heidegger diz: “a essência da identidade é uma propriedade do acontecimento-apropriação” (p. 182).

O ímpeto dicotômico ainda produz “impertinências” como as que Tomaz Tadeu da SILVA (2002b) publicou no número 79 da *Revista Educação & Sociedade*,

que trás um dossiê sobre “diferenças”. Ali ele joga com as oposições aos pares: de um lado a *identidade*, do outra a *diferença*. E coroa seu jogo: “a identidade é. A diferença devém” (p. 66). Mas é ele também que coordena outro livro sobre *identidade e diferença*, no qual traz a “perspectiva dos Estudos Culturais”, em textos de sua autoria, de Stuart Hall, e de Kathryn Woodward (SILVA, 2000). Nesse trabalho Kathryn Woodward discute a identidade a partir da problemática dos sérvios e croatas. E indica como a identidade está, de fato, ligada às representações que posicionam o sujeito no interior dos discursos.

Mas também mostra como esses discursos não são apenas discursos. O problema da migração, por exemplo, desloca sempre a questão da identidade e solicita sempre um reposicionamento do sujeito. Mas não apenas em termos de jogos discursivos. Há contestações ligadas às grandes desigualdades que ainda persistem no mundo. Nesse sentido, especialmente, o recurso da identidade é duplamente acionado, tanto porque quem o reivindica, quanto por quem o contesta e o recusa veementemente.

E transita entre um recurso gerador de segurança (pelo princípio de pertencimento) quanto gerador de insegurança. Kathryn Woodward evita a abordagem essencialista, e reconhece que as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas também contribuem. Nesse caso, tanto a luta quanto a contestação estão concentradas em sua construção social e cultural (p. 25).

Ora, o que está em questão é a suposta crise de *identidade*. Há algum tempo o próprio Stuart HALL (2000) nos alertava para o fato de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio” (p. 7). Mas em geral confundimos a *crise de identidade* relativa ao descentramento do sujeito moderno, com a crise do *princípio de identidade*.

Evidentemente o mundo mudou, mas isso não parece ter eliminado a *identidade* enquanto *princípio*. Se velhas identidades foram desestabilizadas, isso fez surgir novas identidades, mesmo que no interior da fragmentação do indivíduo moderno, visto até bem pouco tempo como um sujeito unificado. Quando Stuart Hall fala de reafirmação de “raízes” culturais e do retorno à ortodoxia como “uma das mais poderosas fontes de contra-identificação” (p. 95), ele esquece que aí é, ainda, a reorganização da identificação.

A etnia, a raça, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social, as preocupações ecológicas, a mídia e o consumo, etc., estão, o tempo todo, produzindo novas formas de identificação e novas identidades. Inclusive, e paradoxalmente, há identificações com o discurso da *diferença*, que a mídia nutre e tira proveito. Não apenas um mesmo indivíduo (em sua singularidade) assume diversas formas de identidade, como elas agora são dispostas *à la carte* pela mídia. Perfazes os jogos narcísicos e hedonistas das novas formas de prazer. E não significa, de forma alguma, que a *diferença* esteja aí impedida de produzir-se.

A problemática do multiculturalismo está completamente atravessada da dialética entre *identidade* e *diferença*. As lutas pós-coloniais, do mesmo modo, organizam sua ruptura com as formas de identificação e com o significado hegemônico, mas apenas contrapondo outras formas de significação e outros significados, coletivamente desenhados, e nunca sem tensões.

Esse domínio, no entanto, é o domínio das lutas coletivas, do engajamento comunitário, da implicação mútua. Isso não significa que as singularidades são aí amordaçadas e impedidas de expressarem-se. Significa, no entanto, que “cada um reconhecerá os seus”; que se estabelecem princípios de pertencimento, sem os quais seria muito difícil lutar pela emancipação, ou pela melhora das condições materiais de produção da existência.

Nessas lutas, ao invés de vir como um pólo antagônico, o princípio de *diferença* é um dos constitutivos da própria idéia de *identidade*. Camponeses dizendo “queremos ser reconhecidos como camponeses” estão dizendo que sua *diferença* deve ter lugar. Certamente essa operação é feita em bloco, mas isso não significa que, no interior desse bloco, novas *diferenças* não parem de proliferar e, ao mesmo tempo, se re-agrupem estrategicamente numa *identidade*. Aqui SILVA (2000) diz algo mais palatável: a identidade e a diferença são criações sociais e culturais e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, sujeita a vetores de força e a relações de poder.

E a disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de

poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SANTOS, 2000, p. 81).

Portanto, não será meramente na metafísica que a relação entre *identidade* e *diferença* será resolvida, senão nas lutas “não-conceituais” pela produção da vida. No caso do semi-árido brasileiro, evidentemente, há reivindicações absurdas, que reivindicam a necessidade de demarcar uma identidade em termos de totalidade. Essa reivindicação, sempre que aparece vem amparada em argumentos “naturais” e “essenciais”.

Nos dia 04, 05 e 06/12/2003, no Espaço Cultural Dom Bosco, em Salvador (BA), aconteceu a Conferencia Estadual da Rede de Educação do Semi-Árido (RESAB) e do Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia (FEEC-BA).

Particpei dela de duas formas: como organizador (me encarreguei do folder, de alguns contatos, de encaminhamentos durante a conferência, etc.) e como palestrante. Como palestrante fui chamado de última hora para substituir o professor Roberto Sidnei Macedo, que falaria em um painel sobre currículo. Mas também fiz outra fala, dividindo Haroldo, do IRPAA, sobre os “Pressupostos Teórico-Conceituais da Educação para a Convivência com o Semi-Árido”. Como fiz no III ENCONASA, dei destaque à diversidade do que chamamos “semi-árido”. Em contrapartida Haroldo disse que necessitamos criar uma nomeação específica para quem vive no semi-árido brasileiro, uma nomeação para esta “identidade específica” (algo como semiaridense, por exemplo). Essa identidade se basearia na “natureza semi-árida” e na “essência” dessa região. Disse ainda que “as músicas que se ouve no semi-árido deveriam ser diferentes das músicas que se ouve no litoral, porque são realidade diferentes...”.

Sinceramente! Não sei de onde vem essa necessidade de indicar e reivindicar uma clausura, exatamente por parte de uma pessoa que veio de outro país e que, se tivéssemos que “limpar” o semi-árido do que “é” e do que “não é”, ele certamente ficaria “fora”. Não entendo e já não suporto este fechamento, esta necessidade estapafúrdia de separação. A vida não é assim.

Por isso mesmo acabo de chegar em casa e vim direto me “desintoxicar”... Ouvi, entre outros, Lenine, Itamar Assumpção, Arnaldo Antunes, Zeca Baleiro, Ceumar... E Pink Floyd, gritando “teacher leave those kids alone”, em Another Brick In the Wall. Pouco me importam essas fronteiras idiotas!

(Anotação do Diário de Bordo do dia 06 de dezembro de 2003)

Esse núcleo ainda deve render muito trabalho à RESAB, pois, no seu interior, há os que não descartam as identidades e nem as opõem às multiplicidades e à diversidade. Tampouco esses estão interessados em uma identidade única, com fronteira, muralha e vigília. Mas há também, por outro lado, os que pretendem fechar as fronteiras. É um tema, portanto, que não apenas continuará operando fissuras e produzindo pequenas cicatrizes, mas que merece ser urgentemente aprofundado. Quiçá possamos assumir isso sem os ainda recorrentes jogos de oposições polarizadas, a não ser que tais pólos sejam já a constituição poética de uma transcendência e de uma excedência.

TRADUZIR-SE

(Ferreira Gullar)

Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém: fundo sem fundo

Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão

Uma parte de mim pesa, pondera
Outra parte delira

Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta

Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente

Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem

Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida ou morte
– Será arte?