

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS RICARDO GROKORRISKI

**SUTILEZAS ENTRE CIÊNCIA, POLÍTICA E VIDA PRÁTICA:
ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA**

**PONTA GROSSA
2012**

CARLOS RICARDO GROKORRISKI

**SUTILEZAS ENTRE CIÊNCIA, POLÍTICA E VIDA PRÁTICA:
ALFABETIZAÇÃO EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof^o Dr^o Luis Fernando Cerri.

**PONTA GROSSA
2012**

G874 Grokorriski, Carlos Ricardo
Sutilizas entre ciência, política e vida prática: alfabetização
em uma comunidade remanescente quilombola / Carlos Ricardo
Grokomiski. Ponta Grossa, 2012.
118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual
de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

1. Programa Paraná alfabetizado. 2. Alfabetização. 3.
Quilombola – comunidade do Sutil. I. Cerri, Luis Frnando. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação.
III. T.

CDD: 372.414

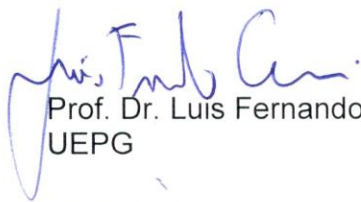
TERMO DE APROVAÇÃO

CARLOS RICARDO GROKORRISKI

SUTILEZAS ENTRE CIÊNCIA, POLÍTICA E VIDA PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG



Prfª Drª Lucia Helena de Oliveira Silva
UNESP



Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG

Ponta Grossa, 06 de agosto de 2012.

À Maria Cornélia Modesto Carneiro
Que viu minhas primeira garatujas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para minha formação acadêmica, especialmente aos que participaram desta etapa: o mestrado.

Ao Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. À Instituição de Ensino Superior Sant'Ana, pelo apoio, e à Secretaria Estadual de Educação do Paraná que possibilitou afastamento na fase final do trabalho.

Ao orientador, Prof^o Dr^o Luis Fernando Cerri, que além da orientação acadêmica, me inspira como referência profissional e humana ao respeitar o “estágios” de consciência daqueles com quem convive.

À banca Examinadora, Prof^a Dr^a Lucia Helena de Olivera Silva, UNESP, pela dedicada leitura do texto e pela gentileza da abordagem durante a defesa; Prof^o Dr^o Ademir José Rosso, UEPG, que me proporcionou reflexões sobre a construção do conhecimento ; e à Prof^a Esméria de Loudes Saveli, UEPG que trouxe ricas sugestões na ocasião da qualificação.

À Prof^a Dr^a Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula que me ajudou a ler a obra de Paulo Freire e tomá-la como ponto de partida.

Ao Prof^o Dr^o Jefferson Mainardes, coordenador do programa, por sua dedicação; aos Professores do Programa, especialmente: Prof^o Dr^o Névio de Campos, Prof^o Dr^o Gilmar Carvalho Cruz, Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck, Prof^a Dr^a Susana Soares Tozetto e Prof^a Dr^a Angélica Góis Morales e aos funcionários da UEPG, da secretaria acadêmica da secretaria do Programa.

Ao Núcleo Regional de Educação – Ponta Grossa, especialmente à Prof^a Dr^a Camencita de Hollembem Mello Ditzel; à Coordenação do Programa Paraná Alfabetizado, Prof^a Mônica Regina Penteado e Prof^a Maria Andreia Dal-CoL Martins.

Aos do Sutil, pessoas que tornaram possível a construção deste trabalho e com as quais reafirmei a importância do diálogo.

Aos Grupos de Estudos: Pedagogia Social e ao GEDHI, Grupo de Estudos em Didática da História.

À Gláucia Hass e Maristela Carneiro pelo trabalho de revisão.

Aos colegas que se tornaram amigos: Willian Baron, com quem li parte da obra de Jorn Rüsen, e Marinês Chaves. E aos demais colegas com os quais partilhei essa fase de estudos.

Aos meus familiares que me apoiam e sempre acreditaram na minha escolha profissional.

À Paula, com quem partilho meu caminho, e à Heloísa em quem deposito minhas esperanças.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever a dinâmica das relações entre uma ação governamental específica, o “Programa Paraná Alfabetizado”, cuja função é a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e uma comunidade remanescente quilombola (CRQ), neste caso a comunidade do Sutil. A base teórica é constituída a partir dos conceitos de ‘dialogicidade/conscientização’ em Paulo Freire; e ‘matriz disciplinar/consciência histórica’ em Jörn Rüsen. Ambos (conceitos/autores) compartilham de teorias semelhantes referentes às relações entre as esferas do conhecimento e da vida prática. Paralelamente foram utilizados outros referenciais que contribuiram com alguns aspectos deste trabalho. A pesquisa é qualitativa e a coleta de dados se deu por pesquisa exploratória seguida de entrevistas. Entre as principais contribuições da pesquisa estão: uma reflexão sobre a identidade da comunidade, suas relações com a instituição estatal, bem como as possibilidades de projeção do futuro. As contribuições deste trabalho se dão no sentido de oferecer possibilidades de intervenção na comunidade a partir de um modelo epistemológico que considere a integração entre conhecimento especializado, esfera pública como ação política gestora e vida prática da comunidade.

Palavras-chave: Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ). Programa Paraná Alfabetizado. Alfabetização. Dialogicidade/Conscientização. Consciência Histórica.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe the dynamics of the relations between an specific governmental action, the “Paraná Alfabetizado” program, whose function is the alphabetization of the young, adults and elderly, and a remaining quilombola community (CRQ), in this case, the Sutil community. The theoretical base is constituted from the concepts of ‘dialogicity/conscientization’ in Paulo Freire; and ‘disciplinary matrix/historical consciousness’ in Jörn Rüsen. Both (concepts/authors) share similar theories on the relations between the spheres of knowledge and practical life. At the same time, other referentials that contribute to some aspects of this text were utilizes. The research is qualitative and the gathering of data was developed by exploratory survey followed by interviews. Among the main contribution of this research are: a reflection on the identity of the community, its relations with the state institution, as well as the possibilities of projection in the future. The contributions of this work are given in order to provide opportunities for community intervention from an epistemological model that considers the integration of specialized knowledge, public sphere as political action management and practical life of the community.

Keywords: Remaining Quilombola Community (CRQ). Paraná Alfabetizado Program. Literacy. Dialogicity/Conscientization. Historical Consciousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I.....	18
FORMAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E VIDA PRÁTICA ENTRE FREIRE E RÜSEN	18
1.1 Ciência da história e alfabetização numa racionalidade dialógica... 18	18
1.2 Consciência em Freire e Rüsen..... 20	20
1.2.1 Conscientização e prática educativa em Freire..... 20	20
1.2.2 A consciência histórica em Rüsen..... 27	27
1.3 Concepção de alfabetização em Freire..... 33	33
1.4 A alfabetização e o letramento..... 38	38
1.5 Lugares do senso comum: realidade social, vida prática, mundo da vida	44
1.6 Identidade da Comunidade Sutil..... 46	46
CAPÍTULO II.....	57
TRAÇOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA SUTIL.....	57
2.1 Algumas configurações do Programa Paraná Alfabetizado (PPA)... 57	57
2.1.1 Dados preliminares do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) na Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) do Sutil	57
2.1.2 A alfabetização de adultos e o Programa Paraná Alfabetizado (PPA)	63
2.1.3 O Programa Paraná Alfabetizado (PPA)..... 65	65
2.2 A Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil através de olhares	67
2.2.1 O olhar da antropóloga: a etnografia como lente	69
2.2.2 O olhar da cronista: um recorte de simplicidade e morosidade.... 74	74
2.2.3 O olhar do documentarista: Os do Sutil por eles mesmos	76
2.2.4 O que é um quilombo	77
2.3 A educação escolar e a escolaridade na CRQ do Sutil	79
2.4 O problema da terra e o analfabetismo como causa e justificativa.. 82	82

CAPÍTULO III.....	86
NARRATIVAS DA COMUNIDADE SUTIL: ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E A VIDA PRÁTICA	86
3.1 Caminhos da abordagem metodológica e a coleta de dados	86
3.2 As relações entre o Estado e a Comunidade.....	91
3.3 A importância ou relevância da alfabetização de adultos no Sutil ...	94
3.4 O problema da identidade dos do Sutil.....	96
3.5 O Futuro do Sutil	100
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	104
ALGUMAS PROPOSIÇÕES.....	109
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

“O que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser na relação com os outros.”¹

(J. Rüsen)

Frases de impacto são boas epígrafes, charmosas, convidam a ler o texto. Infelizmente elas podem ser usadas apenas como ilustração, em casos mais graves substituem as iluminuras dos livros renascentistas e assim perdem a razão de ser delas mesmas. Passam a existir em função de. A proposta é que aqui Rüsen não ocupe tão secundário papel. A frase escolhida quer anunciar anseios existenciais. Talvez esta dissertação tenha tomado o rumo de um sonho. A justificativa para isso se dá por uma espécie de “crença” nas promessas da razão.

As escolhas feitas no decorrer desta pesquisa estão ligadas a essa “crença”. Portanto, ligadas ao sonho de que a razão possibilite vidas melhores. O posicionamento implica consequências. Não é tarefa fácil se posicionar contra a crescente descrença na racionalidade, anunciadas pelos “pós”: pós-modernidade, pós-racionalidade, pós-história, etc.

Deste modo, assim como não se quer assumir o pessimismo da descrença na racionalidade humana, não se pode assumir o projeto de cientificização na modernidade como a realização das promessas da razão. Aquilo que o Iluminismo prometera, materializado no dístico da revolução francesa, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, parece não ter apresentado êxito, visto os acontecimentos ignóbeis do século passado, entre eles, o uso de armas atômicas e o armamentismo nuclear.

Posicionar-se implica em ser, como na epígrafe. Os posicionamentos, as escolhas, a identificação com este ou aquele grupo se dá na relação com os outros. A tomada de posição não é um ato arbitrário. Ela depende sempre do outro. É com esse pressuposto que alguns encontros e opções se deram nesta pesquisa.

O primeiro encontro, *a priori* o mais importante, refere-se a um conjunto de princípios. Deve-se excluir aqui qualquer ideia de “profissão de fé”. A opção por um

¹ Cf. RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

conjunto de princípios quer dizer respeito apenas à negação de outros princípios, neste caso, os princípios contrários a atitudes relativizantes. Essa opção é manifestada quando se assume a posição de se colocar em direção àqueles que acreditam na projeção para o futuro. Colocar-se entre aqueles que acreditam na humanidade². As escolhas deste trabalho não pretendem se associar a qualquer corrente pessimista.

Por acreditar em soluções humanas para os problemas humanos é que se propõe esta investigação. Por acreditar, esperançosamente, na viabilidade da humanidade. O projeto de uma futuridade só se torna viável a partir do apelo existencial contido na epígrafe enquanto que a existência só se torna possível na relação de alteridade por ela proposta.

A crença no gênero humano, e em sua realização existencial, tornaram-se apelos a partir das reflexões suscitadas neste tempo de formação: no cumprimento dos créditos, nas reuniões com o grupo de estudo e no desenvolvimento da pesquisa. É lamentável que em razão das limitações de expressão não seja possível externar muitas reflexões suscitadas nestes últimos meses. De fato, só foi possível esbarrar em problemas. De forma que não se verá aqui, nesta dissertação, a solução dos problemas ontológicos, ainda que o “ser” do existente da epígrafe chame a atenção. Ainda que a afeição por tal tipo de reflexão não seja descartável.

A segunda escolha refere-se ao referencial teórico. Paulo Freire e Jörn Rüsen foram os autores que se apresentaram na trajetória de discussões do grupo de estudos de Pedagogia Social ao Grupo de Estudos em didática da História (GEDHI). Talvez existam outros que também acreditem nas possibilidades de uma humanidade viável. Neste momento se apresentam os problemas epistemológicos. Assim como não se pretendem soluções ontológicas, também é preciso admitir que o referencial teórico colabora somente para manter a tranquilidade na questão epistemológica. Em Freire e Rüsen é possível vislumbrar uma epistemologia livre de dois extremos: objetivismos e subjetivismos.

² Tanto em Rüsen quanto em Freire é possível vislumbrar possibilidades de futuro. Essa ideia pode ser verificada na leitura de: RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da 'nova intransparência'. In: **História: Questões e Debates**, Curitiba, Vol. 10, N. 18-19, 1989, pp. 303-328.

A terceira opção, a mais complexa, refere-se à empiria. E aqui a escolha revelou as dificuldades de optar por diferentes e iguais. Diferentes cultural, histórica e socialmente; e iguais na temporalidade, na historicidade, na consciência e na humanidade. Escolheu-se por alguns homens e mulheres mergulhados nas complexas relações sociais do Brasil contemporâneo. São os homens e as mulheres da Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) do Sutil. Uma comunidade rural, de negros, situada às margens da rodovia que liga Ponta Grossa a Palmeira.

Como não era possível a observação de todos os aspectos da comunidade, escolheu-se uma ação específica denominada Programa Paraná Alfabetizado (PPA), que visa à alfabetização de adultos, jovens e idosos. O PPA está vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e foi implementado na comunidade em 2009. Mais uma vez, só foi possível aproximar-se [ou para ter um sentido mais completo aproximarmo-nos] dos problemas. As complicações de realização de pesquisa de campo em educação dificultam uma exploração satisfatória dos mesmos. Dito isso, pretende-se evitar promessas que o texto não cumprirá.

Em ações, como o PPA, é possível observar como Os do Sutil estabelecem suas relações com outras instâncias, seja o conhecimento validado, seja a ação do Estado. Essas relações cotidianas dizem respeito à *vida prática*³. As ações da vida prática desses homens e mulheres fazem com que se retome a epígrafe. É em seus embates políticos que suas identidades são forjadas, que se define “o que se quer ser na relação com os outros”. E assim se repete o ato de criar o homem e o mundo.

As três escolhas são movidas por três verbos caros à filosofia: Ser, Conhecer, e Agir. As (res)postas aqui não eliminam as perguntas: O que é o ser? Como é possível conhecer? E como se deve agir? As (res)postas apenas possibilitam um movimento que pode ter a pretensão de contribuir para a vida humanizada.

³ A expressão “vida prática” conforme apresentada por RÜSEN, **Razão Histórica**..., op. cit., p. 56-57, é tomada a partir de Edmund Husserl. Também Jürgen Habermas utilizará esse termo na defesa de uma racionalidade comunicativa, desde Teoría de la acción comunicativa (1987). Segundo Jovino Pizzi: “O Sujeito tem um mundo a seu redor, independente da ciência, ou seja, que precede as experiências específicas e geram, a partir desse mundo da vida, o contexto no qual também surgem e se desenvolvem as pessoas, sua consciência e experiências de vida compartilhadas.” Cf. PIZZI, Jovino. **O mundo da vida: Husserl e Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 65.

Movido por essas escolhas foi possível iniciar esta pesquisa cujo percurso aqui se descreve.

O tema da alfabetização de jovens, adultos e idosos foi pensado para este trabalho a partir das reflexões suscitadas na disciplina de Educação Popular, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizada no segundo semestre de 2009. As leituras dessa disciplina possibilitaram rascunhar um projeto de pesquisa. Ao serem discutidos os temas da Educação Popular foram constatadas algumas características desse campo da Educação.

A Educação Popular pode ser encarada, segundo Moacir Gadotti⁴, a partir do paradigma de conscientização, que tem inspiração freiriana. No entanto, tal paradigma foi substituído pelo de organização. Segundo o autor, a alfabetização de adultos de inspiração freiriana é aquela que parte da organização da base, ou seja, quando a comunidade se organiza e promove a alfabetização. O poder público assume e transforma os espaços de organização popular em âmbitos de implementação de políticas governamentais. Neste sentido, a organização popular enfraquece frente às ações do Estado que, ao assumir para si o dever e poder de alfabetizar, institucionaliza os grupos que se formaram por iniciativa própria⁵.

O Programa Paraná Alfabetizado (PPA) pode ser visto como um exemplo disso, porque não é a comunidade que se organiza e pretende uma ação de alfabetização. Ao contrário, o Estado institucionaliza a alfabetização mantendo uma “aparência” de organização popular, a qual se dá pelo fato de que as turmas de alfabetização acontecem em locais alternativos. Mas, ao serem inscritos na formalidade burocrática estatal que define carga horária, alfabetizadores, coordenadores locais e regionais, além de verbas e material escolar, esse tipo de ação se distancia da proposta freiriana.

Neste aspecto, a Educação Popular toma forma e impulso dentro dos espaços institucionalizados e por meio das políticas públicas estatais, ao mesmo

⁴ A literatura sobre educação popular é bastante ampla. Moacir Gadotti, um dos organizadores da obra freiriana, discute as transformações da educação popular depois de Paulo Freire.

⁵ GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. In: **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14, no. 2, São Paulo, Apr./June 2000, p. 06.

tempo em que se afirma nos espaços não formais, ainda que tenha se reduzido a experiências mais isoladas. Ou seja, mesmo institucionalizada, apresentam-se possibilidades de que a educação assuma suas possibilidades de transformação. Para tanto, faz-se necessário compreender a complexa relação de institucionalização da Educação Popular.

A “inspiração”, “escolha”, do tema de alfabetização teve origem na leitura de parte da obra de Paulo Freire⁶ e de um conjunto de autores de inspiração freiriana⁷. Como o pensamento de Freire⁸ tem sua expressão mais forte na questão da alfabetização de adultos, teve-se a primeira delimitação para escolha do tema a ser pesquisado. Além da influência deste pensador, foi decisiva a consideração de que o analfabetismo ainda é uma questão presente no país, mesmo meio século depois das primeiras experiências de alfabetização de adultos no Brasil.

Depois de identificado o tema, ainda que geral, procurou-se determinar quais as ações, na atualidade, que supriam as necessidades desse campo da educação. Entra em cena uma ação governamental cujo objetivo é a alfabetização de jovens, adultos e idosos, denominado “Programa Paraná Alfabetizado” (PPA), implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e vinculado ao “Programa Brasil Alfabetizado”. No caso de Ponta Grossa, funciona sob uma coordenação regional da SEED com várias turmas em funcionamento.

Iniciava-se a delimitação de um campo de pesquisa. Quando contatada, a coordenação regional enumerou os locais de funcionamentos das turmas do PPA. Uma em especial chamou atenção: a turma de alfabetização na comunidade quilombola do Sutil. A escolha dessa turma se deu por envolver uma questão bastante intrigante: o fato de existir uma Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) em Ponta Grossa e mais, por se tratar de um grupo que historicamente teve seus direitos negados, agora tem anunciado, por um programa de governo, o direito educacional básico.

⁶ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷ O programa da Disciplina de Educação popular privilegiava leituras com esse enfoque.

⁸ Sobretudo FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983; e FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Os primeiros elementos selecionados para a construção do objeto e campo de pesquisa começaram a se apresentar problemáticos, sobretudo se a alfabetização de adultos em uma CRQ for considerada, a partir de Paulo Freire, como uma questão política.

Como perceber essa ação em uma comunidade em que os direitos estão em plena discussão, em virtude das ações de reconhecimento de sua identidade? Note-se que em Ponta Grossa é desconhecida, ou suprimida, a história local da participação dos negros em sua formação social. Essa ausência também se faz presente em outras regiões, como é possível perceber pelo estudo de Marilene Paré, Luana Oliveira e Alessandra Velloso, através do qual as autoras afirmam que a existência de quilombos no sul era ignorada até recentemente pelas historiografias, pois conforme aponta o estudo realizado por Cassius Marcelus Cruz e Jefferson Oliveira Salles, a questão dos quilombos passa a ser discutida somente a partir da década de 1990⁹.

Corroborando com esta afirmação o relatório 2005-2008 “Terra e Cidadania: Terras e Territórios Quilombolas”, do grupo de trabalho Clóvis Moura.

[...] o Paraná vem sendo apresentado como um Estado eminentemente europeu, em uma política de negação das demais alteridades de origens étnicas não-ocidentais. O entendimento e a comprovação de pesquisas mais recentes [...] demonstram que havia um pacto de silêncio visando, dessa forma, a invisibilidade dos afro-descendentes, negando ou escondendo a efetiva contribuição das etnias africanas e seus descendentes na economia fundante ou inaugural do Estado.¹⁰

Deste modo, fez-se uma primeira delimitação do tema da pesquisa: A Alfabetização de jovens, adultos e idosos da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil.

⁹ Sobre a incipiência dos estudos dos quilombos no sul do Brasil ver: PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D. A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). In: **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, 2007, pp. 215-232; e CRUZ, Cassius Marcelus; SALLES, Jeferson Oliveira. Territorialização Negra, Conflitos e Racismo Ambiental no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**, Curitiba, 2008.

¹⁰ GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório Terra e Cidadania: Terras e Territórios Quilombolas**. Curitiba: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências, 2008, p.18.

A partir daí elaborou-se uma primeira versão do projeto de pesquisa. Inicialmente, o problema se daria em torno da discussão das estratégias metodológicas, didáticas e curriculares na alfabetização de adultos:

Visto que o analfabetismo é uma realidade entre uma parcela da população brasileira, cabe a seguinte questão: como pensar práticas em novos tempos de globalização dominada por uma razão instrumental e de desgaste da organização popular? Faz-se necessário identificar os espaços de fala, de diálogo, dos alfabetizandos que leva em consideração uma ética do discurso? Como os alfabetizadores podem levantar o universo de seus alunos e identificar temas geradores numa sociedade que hoje vivencia o avanço do individualismo e do consumismo? Como operar uma alfabetização política que permita aos sujeitos ler, escrever, votar, exigir direitos e falar numa sociedade que é obrigada a ouvir o monólogo dos meios de comunicação imputando a todos uma verdade?¹¹

Como em todo caminho, o plano de percurso se adapta, se remodela, se refaz. Foi preciso iniciar a pesquisa para que um universo de problemas, talvez menos raso, se colocasse. A problemática não se manteve estática pelo fato de que no início do ano de 2010 não houve a abertura de uma nova turma de alfabetização na comunidade. Havia sido comprometido o campo de pesquisa, neste momento ainda considerado como objeto. Deste modo, a alfabetização se revelou como uma questão, ainda que importante, de menor relevância. Em outras palavras, a alfabetização foi o aparente de algo mais velado. Abria-se assim espaço para outros problemas.

À medida que se fez o contato com a comunidade, novos questionamentos surgiram, entre eles a possibilidade de uma resistência dos ‘analfabetos’ em relação ao programa “Paraná Alfabetizado”. Novas questões configuraram o problema da pesquisa: Por que não abertura de uma nova turma de alfabetização no ano de 2010? Estaria a comunidade expressando nessa recusa algum descontentamento? Haveria analfabetos na comunidade? A experiência da turma de 2009 teria influência na não abertura de uma nova turma? Talvez todas essas perguntas sejam parte de uma pergunta maior: Qual a relevância da alfabetização de jovens, adultos e idosos, por meio de um programa governamental, para uma Comunidade Remanescente

¹¹ Recorte do projeto de pesquisa original do autor. Optou-se por apresentá-lo após a sugestão de que quando se está perdido se deve voltar à pergunta inicial. Não quer dizer que a pergunta permaneça a mesma, mas tentou-se voltar ao máximo ao início – acredita-se que o problema seja outro, mas o que se apresentou aqui é, de fato, o primeiro conjunto de perguntas.

Quilombola como a do Sutil? Quais as implicações na formação da identidade dessa Comunidade a partir da implementação do programa “Paraná Alfabetizado”?

A pesquisa exigiu que as concepções, problemas, hipóteses e metodologias fossem revistos à medida que o Sutil lentamente se permitia mostrar-se.

Mesmo que se tente expressar em uma pergunta o problema desta pesquisa, faz-se necessário percorrer alguns pontos dessa questão. A resposta à questão não se restringe a uma afirmativa ou negativa. Ela está relacionada a uma série de pontos importantes que excluem tal possibilidade. Neste aspecto deve se considerar qual o grau de decisão da própria comunidade.

Quando ela foi ouvida para que se soubessem quais eram suas necessidades? Se a alfabetização, considerada direito, fosse de fato uma necessidade, em que medida ela foi pensada em conjunto com a comunidade? Essas questões permitem vislumbrar a hipótese de que a ação do Programa Paraná Alfabetizado seria uma política pública imposta pelo Estado que não dialoga com os sujeitos da comunidade do Sutil e, portanto, não saberia de suas necessidades, não reconheceria sua identidade e não respeitaria sua cultura.

É vital, a partir dessa hipótese, problematizar tais questões como a função do Estado e de políticas públicas, o reconhecimento da identidade e o respeito à cultura.

Marcon em um artigo denominado “Cultura e Emancipação” problematiza o conceito de Cultura. Nem sempre este conceito propicia que as ações sejam emancipatórias. Segundo o autor, “*em muitos casos, as intervenções que deveriam promover cidadania e emancipação, acabam fortalecendo preconceitos e reforçam discriminações.*”¹² Em relação ao Sutil, a percepção é justamente essa: as intervenções, imbuídas de boa intenção, acabam por fortalecer preconceitos.

Para a construção do texto recorreu-se à construção de um quadro, cujo objetivo é apresentar a morfologia, a estrutura do trabalho:

¹² MARCON, Telmo. Cultura e Emancipação. In: **Anais do 15º COLE - Congresso de leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm ; acesso em 20/08/2009.

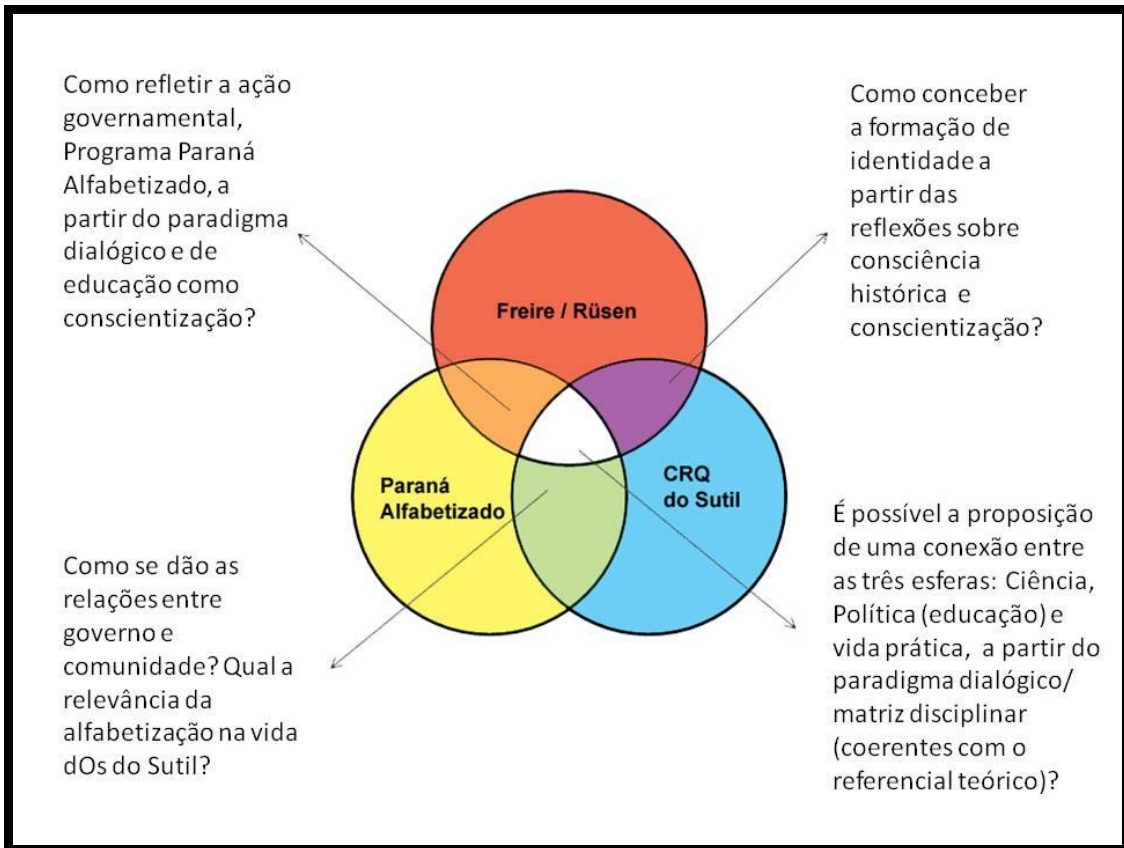


FIGURA 1 – Quadro morfológico-conceitual.
 Fonte: GROKORRISKI, 2011.

Na primeira esfera, Freire e Rüsen, apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, que consistirá no primeiro capítulo da dissertação, qual seja *“Formação, conscientização e vida prática entre Freire e Rüsen”*. Paulo Freire foi um educador brasileiro inicialmente conhecido pelo seu método de alfabetização de adultos; durante o regime militar foi exilado, construindo um pensamento voltado às questões da educação e da política latino americana. Jörn Rüsen é um pensador alemão, cuja contribuição tem se dado nas reflexões sobre a teoria da história, epistemologia da história e ensino de história.

As duas esferas inferiores, Programa Paraná Alfabetizado (PPA) e Sutil, referem-se à parte empírica da pesquisa, conforme já observado, cuja apresentação constitui o segundo capítulo desta dissertação: *“Traços do Programa Paraná Alfabetizado e da Comunidade Remanescente Quilombola Sutil”*. O PPA é um programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e o Sutil é uma comunidade na área rural do

município de Ponta Grossa e obteve o "reconhecimento"¹³ de Comunidade Remanescente Quilombola.

Da intersecção das três esferas delimitou-se a questão central da pesquisa, a ser desenvolvida no terceiro capítulo "*Narrativas da Comunidade Sutil: entre a alfabetização e a vida prática*", estabelecendo-se assim os objetivos da pesquisa: Refletir sobre a ação governamental Programa Paraná Alfabetizado (PPA) a partir do paradigma dialógico e de educação como conscientização; Compreender como se dão as relações entre governo e comunidade; Identificar a relevância da alfabetização na vida d'Os do Sutil; Refletir sobre a formação de identidade a partir dos conceitos de consciência histórica e conscientização; Verificar a possibilidade da proposição de uma conexão entre as três esferas – Ciência, Política (educação) e Vida Prática, a partir do paradigma dialógico/matriz disciplinar.

A revisão de literatura deste trabalho foi construída paralelamente ao cumprimento dos créditos. O referencial foi se construindo aos poucos, sendo que uma leitura conduziu às demais; não se seguiu um critério rigoroso para a seleção das mesmas, elas foram sendo coletadas no processo e ao final foi possível catalogá-las. Recorreu-se, sobretudo às ferramentas de pesquisa *online*, buscadores, buscando-se agregar leituras a partir de palavras-chave: alfabetização de adultos e comunidades remanescentes quilombola (CRQ). No entanto, este não foi o único meio; a busca por literatura abarcou também as relações colaborativas com professores e colegas que, no decorrer das atividades, contribuíram com artigos, livros, sites, etc.

A composição do referencial teórico se deu a partir dos textos originais, num esforço por uma maior aproximação aos autores que fundamentam esta pesquisa. De Freire tomamos suas obras principais: *Conscientização* (2001), *A Pedagogia do Oprimido* (2005), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (2007), *Educação e Mudança* (1983), e *Extensão ou comunicação* (1977). De Rüsen nos apropriamos

¹³ A Comunidade d'O Sutil não possui o título da terra, mas tem encaminhado o procedimento organizacional conforme previsto em legislação para posterior titulação. Esse procedimento organizacional consiste na organização e registro em cartório de documentos e títulos da Associação de Comunidade Remanescente de Quilombo. Em 2010 o Grupo de Trabalho Clóvis Moura em parceria com a Eletrosul contribuiu para a organização de várias associações, entre elas, a CRQ d'O Sutil em Ponta Grossa. Cf. GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura: 2005-2010**. Curitiba: GTCM, 2010, p. 230.

da trilogia da coleção *Teoria da História*, a qual compreende as obras *Razão Histórica – Teoria da história: fundamentos da ciência histórica* (2001), *Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica* (2007) e *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico* (2007).

Sobre Comunidades Remanescentes Quilombolas, no que diz respeito à questão da formação de identidade, de memória e políticas públicas destacam-se os trabalhos de Almeida (2008), Calheiros e Stadlher (2010), Gomes *et al* (2005), Hartung (2005, 2009), Oliveira (2010), Salini (2010) e Sene (2008). Mais especificamente sobre educação quilombola, destacam-se os trabalhos de Oliveira (2006) e Pará, Oliveira e Velloso (2007).

Entre os trabalhos produzidos no programa de pós-graduação em Educação da UEPG, os mais próximos da investigação deste tema encontrados durante a pesquisa são os de Tebcherani (2001) que discute a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa; Lima (2003) que apresenta o contexto de alfabetização de adultos na era digital por meio do projeto luz das letras em União da Vitória; Campos (2004) que trata da Educação de Jovens e Adultos no período de 2001 e 2004 no município de Ponta Grossa; Tramontin (2005) sobre o Programa de Alfabetização Solidária e Woiciechowski (2006) que aborda a Alfabetização de Adultos nos Campos Gerais.

Além desses, foram utilizados os trabalhos de Sito (2010) por versar sobre as práticas de letramento em Comunidades Remanescentes Quilombola. Para a compreensão da Comunidade d'O Sutil foi de grande importância o estudo de Miriam Furtado Hartung, *A Comunidade do Sutil: história e etnografia de um grupo negro da área rural do Paraná* (2000), referente à tese de doutoramento da autora.

É importante reiterar a tomada de posição que caracteriza este trabalho. Frisa-se que a busca por uma integração com a vida prática é algo fundamental à pesquisa, de modo que esta seja investida da intenção de produzir e problematizar saberes, para que estes não constituam uma matéria inerte de conhecimentos estanques. Ao contrário, o estudo que esta dissertação propõe é um que possa retornar o conhecimento produzido à sociedade, gerando discussões que venham a contribuir efetivamente à realização existencial do gênero humano.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E VIDA PRÁTICA ENTRE FREIRE E RÜSEN

Este capítulo expõe as bases teóricas desta dissertação, no que diz respeito à formação, conscientização e vida prática a partir de dois pensadores, quais sejam Paulo Freire e Jörn Rüsen. Entrelaçada às experiências da vida prática, discute-se os aspectos pertinentes à consciência, o que permite neste trabalho a reflexão subsequente sobre alguns aspectos da alfabetização e letramento e do mundo da vida e identidade do Sutil.

1.1 Ciência da história e alfabetização numa racionalidade dialógica

Quando se pensa em propor ações aos do Sutil, seja para a implantação de um programa de alfabetização, seja para a constituição de sua história, pressupõe-se um modelo epistemológico. Assim se pode pensar a constituição de uma identidade do Sutil. As ações propostas aos do Sutil estão comumente apoiadas num modelo epistemológico positivista¹⁴. A racionalidade especializada vê-se detentora de saberes que podem instrumentalizar e direcionar as ações da vida prática da comunidade. Este modelo poderia ser percebido tanto no PPA como nas tentativas de reconstituição da história do Sutil. O tipo de racionalidade solicitado nestes casos é o da racionalidade instrumental¹⁵.

Freire parece opor-se a este tipo de racionalidade. Tal percepção se torna visível no termo educação bancária. Uma racionalidade cientificista considera o “senso comum” desprovido de capacidade de resolução de problemas da vida prática, de forma que caberia ao especialista depositar o conhecimento para que a

¹⁴ O modelo epistemológico positivista é aqui compreendido em consonância com SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Trata-se de um paradigma centrado na busca de uma “verdade científica”, subjacente a toda experiência, noção que tem suas raízes em torno das teorias engendradas a partir do século XIX, por estudiosos como Comte e Darwin, a qual influencia ao longo de todo o século XX o engendramento da racionalidade instrumental.

¹⁵ No modelo da racionalidade instrumental “a razão é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos.” Cf. ADORNO, Theodore W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 37.

vida prática se torne possível. No campo da história o modelo também é presente quando o historiador especialista está fora do âmbito da vida prática tornada objeto. Sua narrativa se constitui com objetividade podendo resultar em proposições verdadeiras.

Em Freire¹⁶ a proposta é de uma educação que parta da vida prática e a ela retorne. A alfabetização partiria de problemas da vida cotidiana expressos por palavras denominadas temas geradores. Aí estaria o primeiro passo importante da alfabetização: pensar os próprios problemas. Revela-se a precedência da leitura do mundo à da palavra. Que os do Sutil tenham a leitura de mundo parece ser evidente, já que a comunidade conseguiu manter-se, ainda que em difíceis condições, desde os anos de 1850. No entanto o não acesso ao mundo da leitura e da escrita lhes trouxe prejuízos. Assim a injustiça da não alfabetização deu possibilidades para a deflagração de outros problemas, como por exemplo, a questão da posse e reconhecimento da posse das terras em que moram.

A alfabetização e a educação são expressões culturais, conforme nos esclarece Freire. Proporcionar a alfabetização aos do Sutil não se restringe a imbuí-los de mais um certificado, mas da capacidade de dominar uma expressão cultural extremamente importante na modernidade. O exercício da cidadania, sobretudo a requisição de direitos, passa por essa expressão cultural. É na escrita que nos são garantidos os direitos básicos, é por ela também que se dá fé pública das coisas. Não adiantava aos do Sutil acordos de palavras, de oralidade, se o sistema público que nos rege é o escrito.

Em Rüsen o modelo nomológico de história seria substituído pelo modelo de “matriz disciplinar”. A história seria constituída a partir da vida prática, passando pela sistematização científica e retornando à vida prática. O autor esclarece que a concepção de uma matriz disciplinar enquanto fundamento da ciência da história contribui para o esclarecimento do contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no tempo, bem como permite o reconhecimento

¹⁶ Cf. FREIRE, **Educação e Mudança...**, op. cit., *passim*.

de que esta ciência contribui para as mudanças na referida vida prática, interação esta reconhecida como “história”.¹⁷

O que se percebe é a proposição da superação do paradigma positivista, enquanto racionalidade detentora dos saberes e determinante da vida prática, para uma racionalidade histórica em Rüsen, para uma racionalidade dialógica em Freire, bem como para a racionalidade comunicativa em Habermas.

Os três teóricos acima mencionados são requisitados neste trabalho visto que podem ser considerados compatíveis. Nos três se observa uma preocupação com a realidade social. Em Habermas se pode ter uma reflexão mais genérica, fundamentadora de uma tradição, atual, que visa o restabelecimento da racionalidade que considere a participação dos agentes, impedindo procedimentos totalitários. Em Freire se tem a consideração de dois pontos importantes para este trabalho, primeiro, o fato de refletir sobre a educação e a alfabetização de jovens, adultos e idosos; segundo por suas reflexões serem fruto da realidade social que conhecia, seja o Brasil ou a América Latina. Em Rüsen se pretende a reflexão sobre um aspecto mais pontual, o de pensar a partir de um modelo em que se preserva a racionalidade científica.

Este triângulo teórico (Habermas/Freire/Rüsen) permite que as reflexões sobre ciência, conhecimento, política, educação e vida prática numa comunidade específica sejam feitas sobre uma base de sustentação em que se busca um modelo de ciência, de política e de sociedade que revelem algumas perspectivas de melhoria da vida humana.

1.2 Consciência em Freire e Rüsen

1.2.1 Conscientização e prática educativa em Freire

Uma tese comum é a de que um processo de alfabetização, ou de qualquer outra prática educativa, é um processo de conscientização. Essa promessa é

¹⁷ RÜSEN, *Razão Histórica...*, op. cit., p. 36.

comumente percebida nas propostas e tendências educacionais. A escola, ou qualquer outra ação educativa seria a responsável por imprimir a consciência do indivíduo. Aqui se coloca uma questão que apresenta certa dificuldade. O problema gira em torno da conscientização. Como seria possível considerar que alguém possui ou não possui consciência? A consciência não seria um constitutivo humano? Em sendo, não seria pretensioso afirmar que é possível conscientizar alguém?

Alfabetizar jovens, adultos e idosos, como uma tentativa de conscientizá-los de algo, pode levar à conclusão de que haveria sujeitos sem consciência, portanto, objetos passivos à espera que qualquer elemento externo lhes imprima a consciência. O problema desta tomada de posição desconsidera um universal antropológico, entendido como aquilo que constitui o humano: a consciência. Para apoiar esta ideia, partimos da leitura de Freire sobre o tema da conscientização, encaminhando-se para Rûsen com o conceito de consciência histórica.

A base teórica é requisitada como elemento articulador entre dois temas que convergem neste trabalho. A ação educativa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e a formação histórica como orientação de vida prática numa comunidade específica. À primeira vista, há uma distinção de temas que levaria à interpretação de que este trabalho trata de dois âmbitos diferentes. No entanto, é preciso esclarecer que o interesse está relacionado ao modo como uma ação como o Programa Paraná Alfabetizado (PPA) orienta a vida prática dos do Sutil. Não é um trabalho sobre alfabetização de adultos, como também não se trata sobre a história da comunidade. Antes, este trabalho versa sobre como se dá a relação entre uma ação governamental, que se quer conscientizadora, quando a consciência é parte constitutiva da humanidade. Neste sentido, a única coisa a se considerar é a maneira como determinada ação afeta a consciência.

Freire alude ao tema da conscientização. Em *Educação e Mudança* refere-se à educação que ajude o homem em sua emergência e o insira no seu processo histórico: “*Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização.*”¹⁸ Nesse texto é possível observar que o autor aborda a questão da conscientização considerando que o homem, em sentido antropológico, é um ser de consciência. É

¹⁸ FREIRE, *Educação e Mudança...*, op. cit., p. 66.

possível vislumbrar em Freire que, tanto sua concepção antropológica quanto epistemológica, estão fundadas numa concepção ontológica de temporalidade.

O que diferencia o homem do não humano é sua imersão na temporalidade:

O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.

O Animal está sob o tempo. Para ele não há ontem nem amanhã. Está sob uma eternidade esmagadora. Está encharcado pelo tempo por isso não tem tempo.

Para Deus também não existe tempo; porque está sobre ele. O homem ao contrário está no tempo e abre uma janela no tempo: dimensiona-se, tem consciência de um ontem e de um amanhã.¹⁹

A partir da consciência do homem sobre o tempo é como se ele se separasse do mundo da natureza. O homem torna-se homem ao desunir-se da determinação natural, ao humanizar-se transcende, faz história.

Hans-Georg Gadamer, em suas conferências do ano de 1958, aborda a consciência histórica como sendo “*o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião.*”²⁰ Buscou-se em Luis Fernando Cerri²¹ a relativização da afirmação de Gadamer, visto que o filósofo consideraria a consciência histórica como privilégio e que, portanto, haveria uma parcela da humanidade privada de tal consciência. Não se trata de um privilégio do homem pertencente a um momento histórico ou a um espaço delimitado geograficamente, pois isso abriria precedentes para que um povo se julgasse superior a outro e o considerasse desprovido de consciência.

Há que se explicar também que não se trata de considerar uma consciência da história (talvez haja várias histórias, e seja possível tomar consciência de algumas delas), mas antes uma consciência da historicidade humana.

A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na

¹⁹ Ibidem, p. 31.

²⁰ GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. Org. Pierre Fruchon. Trad. Paulo César Duque Estrada. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 17.

²¹ CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969 – 1973**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2000, 304 f, p. 03.

medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.²²

Esse comprometer-se com a realidade transfere o tema da consciência para outra esfera, a da ação. A ação do homem se dá quando este interfere na realidade e tal interferência se torna possível à medida que o homem, consciente de sua historicidade, produz e altera a realidade. Não é passível às determinações do mundo natural e nem de uma história naturalizada. A realidade objetiva não se limita ao dado em si, mas em substrato produzido e mutável.

Há, no entanto, estados de consciência em que o homem se vê numa situação passiva. Freire trata sobre estes estados e/ou níveis da consciência em “Educação e Mudança”²³ e “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”²⁴.

O primeiro estado é o da consciência intransitiva (não permite mudança, contudo não é fechada) que produz uma consciência mágica; quando uma comunidade sofre mudança, a consciência se transforma em transitiva. Num primeiro momento essa consciência é (automaticamente) ingênua, mas pode vir a ser consciência crítica. Isso não se dá automaticamente, mas exige um processo educativo de conscientização. Para Freire, na consciência mágica e fanática, da qual todos tem algo, há uma entrega irracional, portanto é preciso superá-la. Na consciência ingênua há uma busca pelo compromisso e na crítica há o compromisso.²⁵

Para uma exposição comparativa Freire enumera as características dos dois tipos de consciência²⁶:

a) Características da consciência ingênua:

Simplicidade ou simplismo na interpretação dos problemas, conclusões apressadas e superficiais; tendência a considerar o passado como melhor; tende a aceitar formas gregárias e massificadoras do comportamento; subestima o homem

²² FREIRE, **Educação e Mudança...**, op. cit., p. 39.

²³ Idem, p. 39-41.

²⁴ Idem, **Ação cultural para a liberdade...**, op. cit., p. 82-91.

²⁵ Idem, **Educação e Mudança...**, op. cit., p. 39.

²⁶ Ibidem, p. 40-41.

simples; é impermeável à investigação e propõem explicações mágicas, argumentos frágeis, emocionais e polêmicos; parte do princípio que sabe tudo, não procura a verdade, trata de impô-la; apresenta forte conteúdo passional; pode levar ao fanatismo e sectarismo; concebe a realidade como estática, imutável.

b) Características da consciência crítica:

Anseio pela profundidade da análise, não se satisfaz com as aparências; pode se reconhecer desprovida de meios para análise dos problemas; reconhece que a realidade é mutável; princípios autênticos de causalidade; procura testar e verificar as descobertas; está disposta a revisões; evita preconceitos, repele posições quietistas; repele a transferência de responsabilidade e de autoridade; é indagadora; ama o diálogo e nutre-se dele; face ao velho não o repele por ser velho, nem aceita o novo simplesmente por sê-lo, mas os aceita à medida que são validados pela própria consciência crítica.

É deste ponto que se parte para uma compreensão da função da educação na comunidade humana. Freire ao se referir à educação bancária critica a visão de conhecimento estático e de consciência vazia:

Se o conhecimento fosse algo estático e a consciência alguma coisa vazia, ocupando um certo espaço no corpo, a prática educacional referida estaria correta. Mas não é este o caso. O conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é "intencionalidade" ao mundo.²⁷

A consciência é sempre consciência de algo, assim não há uma consciência a ser atingida, como não há um conhecimento que deva ser adquirido. Há apenas consciência e conhecimento do mundo que nos prende mais ou menos à natureza, que nos insere ou afasta da compreensão mágica ou que nos humaniza. Nesse sentido a consciência não é uma meta a ser atingida, ela é o próprio mecanismo que permite que o homem se relacione com a realidade, o mundo e os outros.

Levando isso em consideração, não existe possibilidade de que alguém conscientize alguém. O mesmo é válido em relação ao conhecimento. Educação como conscientização não pode presumir de que um conscientize o outro, conforme já apontado. Deste modo, considerar-se-ia que há um que faz do outro humano,

²⁷ Idem, **Ação cultural para a liberdade...**, op. cit., p. 102.

fazendo do outro um objeto a ser conscientizado. Não há como conscientizar o objeto, portanto só há como educar o humano, o já consciente: “[...] a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo exclusivamente humano.”²⁸

Ao serem os homens seres de consciência, entende-se que os mesmos agem sobre a realidade.

*Consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo.*²⁹ (grifo do autor)

Freire se contrapõe tanto ao objetivismo mecanicista quanto ao subjetivismo, de modo que compreende a consciência não como algo dado, coisa, puro reflexo da realidade, nem tampouco enquanto criação subjetiva imaginada. A verdadeira práxis implica na unidade entre as duas posições: subjetividade e objetividade, teoria e prática.

[...] não há diferença entre a ação cultural para a libertação e a revolução cultural. Ambas têm na “dialética da sobredeterminação” a sua explicação necessária e são ambas conscientizadoras. Ser consciente, numa como na outra, não é um “slogan” nem expressão do idealismo, mas a forma radical de ser dos seres humanos.³⁰

Não se trata de ativismo político, mas da tomada de consciência da condição de sua própria humanidade.

Se estes fossem corpos inconscientes, incapazes de perceber, de conhecer que conhecem, de recriar; se fossem inconscientes de si mesmos e do mundo, a ideia de conscientização não teria sentido, mas, neste caso, tampouco teria sentido a ideia de revolução.³¹

Novamente frisa-se que é injustificável qualquer discurso que atribua uma condição de não consciência ao homem, porque isso seria o mesmo que retirá-lo de

²⁸ Ibidem, p. 77.

²⁹ Ibidem, p. 78.

³⁰ Ibidem, p. 99.

³¹ Ibidem, p. 99-100.

suas possibilidades e da possibilidade de transformação da realidade em que vive. Faz-se necessário pontuar que Freire construiu suas reflexões impulsionado pela sensibilização com a realidade social injusta em que viveu; a manutenção da sociedade tal qual este pensador a percebeu pressupunha a elaboração da impossibilidade de mudança, e muito daquele quadro social ainda permanece. Elaborava-se uma argumentação falaciosa de que o conhecimento deveria ser dado aos ignorantes, revelando uma concepção educacional segundo a qual a escola era concebida como uma alavanca de transformação.

Nesse sentido, ignora-se o ciclo ao qual a educação está inserida, no qual é a sociedade que a constitui a partir de valores que a norteiam. Com isso seria possível argumentar que não há o que fazer, visto que a escola não transforma? A resposta de Freire é a de que há o que fazer. O que não há é uma proposta prescrita. Porque “[...] a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos.”³² Em outras palavras, a relação entre conscientização e educação implica um processo ativo por parte do próprio sujeito.

A conscientização seria como que a condição humana para a própria humanização. Nesse processo, o homem consciente de sua historicidade entra no devir que, ao modificar o sujeito, transforma também a realidade. Conscientização é a entrada no motor que conduz a algo que não é finito,

[...] é um processo tão permanente quanto a revolução, que só para as mentalidades mecanicistas cessa com a chegada ao poder. E é precisamente neste momento que muitos de seus mais sérios problemas começam e que algumas ameaças a espreitam, entre elas, a da burocracia esclerosante.³³

Em seu texto “*Extensão ou comunicação*” Freire já intuía o problema da conscientização. Ao contrapor-se à extensão do universitário, em seu sentido político e epistemológico, o educador defende uma conscientização como possibilidade de transformação. Este processo

[...] demanda um esforço não de extensão mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da

³² Ibidem, p. 100.

³³ Ibidem.

posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos de transformação do mundo, com a qual se humanizam.³⁴

Assim, para Freire, a conscientização se coloca enquanto processo transformador, à medida que permite a apropriação crítica da própria vida prática dos homens, impulsionando-os a assumirem o papel de transformação do mundo.

1.2.2 A consciência histórica em Rösen

Jörn Rösen, em *Razão Histórica*, considera que o saber histórico não existe somente em sua forma científica, mais que isso, apresenta múltiplas manifestações nos mais diversos setores da vida humana, havendo um elemento que relaciona todos esses fatores, qual seja a consciência histórica. Para o autor, consciência histórica trata-se da “*suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos.*”³⁵ A partir destas operações mentais os homens são capazes de orientar sua vida prática, suas experiências, no tempo.

Portanto, a consciência histórica entendida como “*fenômeno do mundo vital*”³⁶, é consciência humana relacionada à vida prática. É possível interpretar aquilo que Rösen chama de consciência histórica como algo constitutivo do ser humano. Assim, faz-se pertinente estabelecer uma similaridade entre o conceito de Freire e o de Rösen. Eles são similares no que diz respeito à característica constitutiva. Enquanto em Rösen a consciência histórica direciona a ação do homem no tempo (futuro): “*superávit intencional do agir*”³⁷, em Freire a “consciência” joga para a futuridade a ser construída, a partir do “*inédito viável*”³⁸, ou ainda: “*A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo,*

³⁴ Idem. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 36.

³⁵ RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**..., op. cit., p. 57.

³⁶ Ibidem, p. 56.

³⁷ Ibidem, p. 57.

³⁸ FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**..., op. cit., p. 108-109.

*posição esta que converte o conscientizado em fator utópico.*³⁹ Freire será retomado à frente.

Para Rösen “*a consciência histórica é o trabalho realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo.*”⁴⁰ Deste modo, o autor considera o tempo em duas categorias: tempo como experiência e tempo como intenção. O homem necessita do estabelecimento deste quadro interpretativo do que experimenta de mudança de si e do mundo, no tempo, a fim de que possa experimentar as intenções do agir, ou seja, a partir da experiência o homem forma suas intenções. Para o autor, nessa distinção, que não deve ser tomada como dicotômica, “*funda-se a dinâmica da consciência humana do tempo.*”⁴¹

A consciência histórica é percebida quando se vê a distinção entre duas qualidades de tempo que Rösen chama de *tempo natural* e *tempo humano*⁴². O exemplo utilizado pelo autor para o primeiro tipo de tempo é a morte, como dado pela natureza e impossível de ser vencida; a tentativa de superação da própria finitude se dá com a construção de símbolos e isto serve de exemplo para a segunda qualidade de tempo, o tempo humano.

A consciência histórica é percebida quando da distinção das duas qualidades de tempo. Se em Freire a consciência é o domínio da realidade e de si mesmo, conforme já explorado, em Rösen a consciência histórica é o domínio do tempo; transformada em *conhecimento histórico é tempo ganho*. Isso porque a consciência histórica é guiada pela intenção do domínio do tempo experimentado pelo homem como uma ameaça de se perder na transformação do mundo e de si mesmo.⁴³

Segundo Rösen, “*a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a*

³⁹ Idem. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001, p. 31.

⁴⁰ RÖSEN, **Razão Histórica**..., op. cit., p. 59.

⁴¹ Ibidem, p. 58.

⁴² Ibidem, p. 59-60.

⁴³ Ibidem, p. 60.

vida prática dos homens."⁴⁴ A consciência histórica é, portanto, um dos constitutivos antropológicos. É possível inferir neste ponto a conexão entre os pensamentos freiriano e rüseniano, a qual tem seu ápice na consciência (em Rüsen adjetivada pelo termo histórica), que é constitutiva humana e fruto da intencionalidade.

O próprio agir do homem é histórico; por conseguinte pode ser compreendido como não ligado à natureza. É como algo que desprende o homem da realidade objetiva, não no sentido de negá-la como se a realidade fosse uma construção subjetiva, mas dando forma a uma realidade constituída de uma unidade dialética: objetiva/subjetiva – subjetiva/objetiva.

[...] somente pela compreensão da *unidade dialética* em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do "corpo consciente" na transformação da realidade.⁴⁵ (grifo do autor)

Rüsen lança a questão de se e como o resultado da consciência histórica pode ser descrita. A resposta é fundamentada a partir da ideia de que se trata de um *ato de fala*. Este é para Rüsen um universal antropológico e determinante do pensamento histórico. É nesse ato de fala que se sintetizam as operações mentais da *consciência histórica*, denominado por Rüsen de *narrativa*.⁴⁶ Para o autor,

[...] com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico.⁴⁷

Qual tipo de narrativa expressaria a consciência histórica? Para Rüsen deve-se recorrer à distinção tradicional entre narrativa ficcional e não ficcional. Contudo é de uma narrativa que trata da realidade e não da ficção. Para isso três elementos são especificados como determinantes da narrativa histórica: a lembrança; a memória, a orientação⁴⁸.

⁴⁴ Ibidem, p. 78.

⁴⁵ FREIRE, **Ação cultural para a liberdade**..., op. cit., p. 155.

⁴⁶ RÜSEN, **Razão Histórica**..., op. cit., p. 60-61.

⁴⁷ Ibidem, p. 61.

⁴⁸ Ibidem, p. 62.

Por lembrança compreende-se uma relação com a experiência do tempo, como se fosse aquilo que mexe com as pessoas. No entanto, a narrativa histórica não pode ser limitada como recuperação do passado pela lembrança. É uma espécie de mergulho no passado, mas sempre a partir do presente. A consciência histórica se dá quando se mobiliza a lembrança e torna o passado presente por meio da narrativa.⁴⁹

O segundo elemento determinante para narrativa se dá quando esta torna o presente como sendo a continuidade futura do passado. O presente aparece, segundo Rüsen, como uma continuação do passado. Há uma relação estrutural entre passado, presente e futuro. É como se o passado tivesse um futuro que se realiza no presente. Se o presente é concebido enquanto realização do futuro de um passado entra em questão a possibilidade de direcionamento para o futuro, ou seja, expectativa. Já que há uma unidade coerente entre o passado que desencadeou o atual presente, quer dizer que o atual presente orienta o futuro que se espera. Para Rüsen, há uma interdependência entre passado, presente e futuro que é concebida como uma *representação de continuidade* que orienta a vida prática.⁵⁰

Por fim, a narrativa pode ser pensada a partir da representação de continuidade. A produção de sentido na narrativa esta ligada à *identidade*. A narrativa aponta a intenção “*do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo*”.⁵¹ Isso porque a experiência do tempo é sempre uma experiência da perda eminente da identidade, de modo que a resistência humana a tal processo constitui-se enquanto *identidade mediante representações de continuidade*.

Assim, a constituição da consciência histórica não diz respeito ao passado, “*mas à interdependência entre passado, presente e futuro*”⁵². Assim, Rüsen concebe que “*‘História’ é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar seu olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro.*”⁵³

⁴⁹ Ibidem, p. 63.

⁵⁰ Ibidem, p. 64.

⁵¹ Ibidem, p. 66.

⁵² Ibidem, p. 74.

⁵³ Ibidem.

Em outras palavras, a história é concebida a partir de um conjunto de ações humanas ordenado temporalmente, no qual são interdependentes a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro, unificados na orientação do tempo presente.

A constituição da narrativa se dá a partir de um pressuposto, uma espécie de pré-história dos feitos humanos, no qual o passado ainda não é consciente. Porém, o passado se ofereceria a ser lembrado no presente. Disto tem-se que a história não é um produto dos historiadores.⁵⁴ Contudo, deve-se ressaltar que o mero passado também não é história. A forma mais direta pela qual o passado atinge as ações presentes é “*na forma de dados prévios da tradição.*”⁵⁵

Rüsen entende por tradição “*um componente prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual.*”⁵⁶ A tradição seria, portanto, o dado prévio do agir:

[...] suma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas. [...] o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica. [...] unidade imediata entre experiência do tempo e intenção no tempo.⁵⁷

Neste sentido a tradição orientaria a vida humana, mas a tradição não basta à orientação. Não é possível a orientação sem uma reflexão adicional. O quadro de referências de orientação seria alterado na *historicidade*. Rüsen visualiza aqui um dado antropológico, ao compreender que a consciência histórica é algo universalmente humano, concedida necessariamente com a intencionalidade, conforme já observado.

A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.⁵⁸

⁵⁴ Ibidem, p. 75.

⁵⁵ Ibidem, p. 76.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, p. 76-77.

⁵⁸ Ibidem, p. 78-79.

Aqui se pode visualizar o ponto de convergência entre Rösen e Freire, qual seja a concepção de que a historicidade apresenta-se como um conteúdo antropológico constitutivo da humanidade. O homem é para além da natureza porque seu agir é histórico. Pra frisar as similaridades entre Freire e Rösen, algumas considerações ainda se fazem necessárias.

De acordo com Freire, a conscientização “é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, [...], o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto.”⁵⁹ Ainda que em Freire o termo consciência não esteja acompanhado do adjetivo histórica, é possível perceber que o educador refere-se com insistência à consciência histórica que, como em Rösen, é constituída de intencionalidade.

Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona.

A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva.⁶⁰

Outro aspecto importante a ser notado é a de que a consciência não é um ponto a ser atingido, um céu das ideias, assim como ocorre em relação ao conhecimento, ou seja, por não ser algo estático não há como atingi-lo. Para Freire a realidade não deve ser tomada como algo que é, mas como algo que *está sendo*.⁶¹ Não é possível, deste modo, com conhecimento e conscientização se chegar ao mundo perfeito, visto que ele simplesmente não existe. Entretanto, a partir disso, é possível considerar que o mundo dado é passível de transformação. O conhecimento e a conscientização têm o seu êxito quando resultam, segundo o autor, na transformação da realidade. A conscientização é desvelamento:

[...] assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento

⁵⁹ FREIRE, **Ação cultural para a liberdade**..., op. cit., p. 163.

⁶⁰ Ibidem, p. 171.

⁶¹ Ibidem, p. 171-172.

da realidade constitui uma dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.⁶²

Tanto a *conscientização* de Freire quanto a *consciência histórica* de Rüsén lançam o homem, consciente de sua temporalidade e de sua distinção do mundo natural, nas possibilidades do futuro. A ação prática em sociedade, as decisões, são orientadas pela constituição antropológica. No primeiro o resultado tende ao *inédito viável*, no segundo ao *superávit de intencionalidade do agir humano*. Deste modo, aponta-se a partir dessa relação a possibilidade de construção de uma educação e de uma narrativa histórica em consonância com uma concepção comum que resguarda o equilíbrio entre objetividade e subjetividade, evitando o dogmatismo da primeira posição e o relativismo da segunda. Constitui-se deste modo a concepção de que o homem se faz presente no mundo, por ele é transformado e a ele transforma, visto que a unidade dialética assim proporciona.

1.3 Concepção de alfabetização em Freire.

A escrita, a partir da alfabetização, está atrelada a própria escrita e leitura de si, em consonância com o mundo. “*Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunho de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se.*”⁶³ Historizando-se, consciente de sua temporalidade, o homem apropria-se das ferramentas de sua libertação e pode ser então lançado nas possibilidades do futuro.

Para se pensar a questão do analfabetismo é necessária uma reflexão sobre a configuração dessa condição. Pode-se partir de uma definição estritamente técnica para classificar um indivíduo como analfabeto ou alfabetizado. Órgãos públicos responsáveis pelo diagnóstico da alfabetização de uma pessoa são um exemplo explícito desse tipo de classificação. Durante as últimas eleições a imprensa noticiou o caso de um deputado federal eleito que teve que demonstrar oficialmente que é

⁶² Ibidem, p. 172.

⁶³ FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido...**, op. cit., p. 8.

alfabetizado.⁶⁴ Há exemplos mais corriqueiros ainda, como os testes para habilitação de trânsito em que o candidato deve escrever uma sentença ditada pelo examinador antes da prova prática.⁶⁵

Esse tipo de classificação pode ser considerado estritamente técnico. As reflexões sobre o analfabetismo e sua conceituação a partir de Paulo Freire possibilitam leituras sob um novo prisma. Freire⁶⁶ avança de uma classificação técnica não para uma questão pedagógica, mas para um problema político. Segundo o autor, o analfabetismo:

Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada sua política intrínseca.⁶⁷

Para o autor toda *prática educativa* implica uma *teoria educativa* e não é possível estabelecer uma distinção entre teoria e prática. Assim, afirma que “*nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico e social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.*”⁶⁸ Para que a contextualização seja realizada, Freire propõe um método que consiste na alfabetização a partir de temas geradores em que educandos e educador escolhem uma palavra que movimentará a aula. A palavra escolhida deve ser significativa e proporcionar uma discussão sobre o tema a que se refere.

⁶⁴ Francisco Everardo Oliveira Silva, conhecido pelo nome artístico de Tiririca, foi eleito deputado federal por São Paulo nas últimas eleições, no ano de 2010. Após suspeitas de analfabetismo levantadas após as eleições, o Ministério Público o acusou de forjar a declaração de alfabetização entregue à Justiça Eleitoral para registro de candidatura. Deste modo, Tiririca foi submetido a um exame de alfabetização, tendo sido aprovado. Cf. CARVALHO, Adilson de. **A eleição de Tiririca e a democracia brasileira.** In: <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-eleicao-de-tiririca-e-a-democracia-brasileira/>; acesso em 12/02/2012.

⁶⁵ Considerando determinação do Código de Trânsito Brasileiro, em seu inciso II do Art. 140, o candidato à habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico deve, obrigatoriamente, preencher o requisito "saber ler e escrever". Desta forma, o DETRAN/ES, por exemplo, determina, segundo legislação estadual, que todos os candidatos à habilitação sejam submetidos a um ditado realizado antes do exame escrito, consistente em uma frase sobre legislação de trânsito. Cf. DETRAN/ES. **Legislação.** In: <http://www.detran.es.gov.br>; acesso em 12/02/2012.

⁶⁶ Cf. FREIRE, **Educação para a mudança...**, op. cit.; e Idem, **Ação cultural para a liberdade...**, op. cit.

⁶⁷ Idem, **Ação cultural para a liberdade...**, op. cit., p. 18.

⁶⁸ Ibidem, p. 20.

Quanto à seleção das palavras geradoras Freire afirma que não devem ser selecionadas segundo critérios fonéticos, pois uma palavra pode ter uma força especial em uma área e não tê-la em outra. Devem ser buscadas no universo vocabular mínimo. A partir daí o educador poderá organizar o programa que vem dos alfabetizados para a eles retornar.

Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos.⁶⁹

Buscar uma reflexão rasa sobre o analfabetismo pode ser uma estratégia que desperdice os esforços de uma pesquisa. Portanto, o pressuposto freiriano deve ser considerado. Para ele, *“somente na medida em que aos alfabetizados se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda.”*⁷⁰ Não se trata deste modo de erradicar o analfabetismo, mas se faz necessário pensá-lo, problematizá-lo e questioná-lo. Todavia, não é este processo que se tem vislumbrado. Parte-se de uma ação governamental instrumentalizante que, muito embora imbuída de princípios freirianos, coloca-se como ativismo irreflexivo e não libertador.

Em Freire, a alfabetização seria germinada na própria vida da comunidade *“na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo.”*⁷¹ Alfabetizados, esses indivíduos podem se apropriar das possibilidades de futuro e atuar de forma mais segura em sua própria vida prática.

A concepção de Freire acerca da vida na comunidade aproxima-se das reflexões sobre a esfera da vida prática a partir de Rûsen, já apontadas e que mais adiante serão retomadas. Não se pode, contudo, incidir no dualismo teoria-prática. A vida prática é o local da vida humana, com a qual a alfabetização teria de estar relacionada.

⁶⁹ Ibidem, p. 21.

⁷⁰ Ibidem, p. 23.

⁷¹ Ibidem.

[...] somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizados, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo.⁷²

A ilusão da alfabetização como alavanca da libertação é tomada principalmente pela organização institucional, o Estado, quando em suas campanhas e propagandas, anuncia o fim do analfabetismo, repelindo-o como um mal social. Parece, no entanto, que tal tipo de alfabetização privilegia números e não a alfabetização política a que Freire se refere. O êxito da alfabetização, fundada na prática social dos alfabetizados, seria constatado quando estes forem capazes de decodificar os códigos escritos enquanto linguagem, comprometida com a própria realidade.

Não se pode privilegiar qualquer estratégia mecânica de alfabetização ainda que se apresente uma aparente eficácia. O desafio da alfabetização está para além da decodificação da escrita em si mesma.

Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por si mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica das sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e a realidade, cuja transformação ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.⁷³

A alfabetização no projeto freiriano está vinculada à ideia de que haja uma transformação no modo como os sujeitos compreendem e expressam seu mundo. A compreensão do mundo se dará a partir do momento em que o próprio mundo é problematizado. Como a alfabetização não se dá de forma totalmente não diretiva, isto é, não nasce de modo espontaneamente mágico, faz-se necessária a presença do alfabetizador. Este não terá o papel de depositar conhecimento em seus educandos, mas de questionar a própria realidade juntamente com os mesmos.

⁷² Ibidem, p. 26.

⁷³ Ibidem, p. 27.

Freire desenvolve um método que parte de palavras geradoras, as quais possibilitarão a formação de famílias silábicas rumo à formação de palavras, frases e texto. O diferencial é que a apropriação da escrita não se dá aqui de forma mecânica como na alfabetização tradicional, pois os temas da vida prática dos alfabetizandos são inseridos por intermédio das palavras chave.

Quanto ao papel do educador Freire adverte:

[...] os educadores darão o máximo de atenção à escolha das palavras geradoras, bem como à redação dos textos de leitura. Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto em transformação. Não podem ser meras narrações da nova realidade, nem tampouco revestir-se de sentido paternalista.⁷⁴

Tanto as palavras geradoras quanto os textos de leituras são pensados a partir da vida prática destes homens e mulheres, assumindo papéis significativos no processo de alfabetização, ao invés de meros instrumentos técnicos. Ainda em relação ainda aos textos, Freire afirma que o objetivo dos mesmos não é fazer a descrição de algo a ser memorizado. Em suas palavras: *“Pelo contrário, é problematizar situações. É necessário que os textos sejam em si um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que, dialogicamente, penetrem em sua compreensão.”*⁷⁵ Portanto, a problematização da vida prática é o elemento fundamental nesta proposta de alfabetização.

Penetrar a compreensão extrapola o nível da decodificação da escrita. Os alfabetizandos, nesta perspectiva, devem apropriar-se do texto. E é dialogicamente que se possibilitará tal apropriação. Importa ressaltar que a mesma relação defendida por Freire dentro do espaço de alfabetização, de uma relação dialógica em que educandos e educadores participam, também pode ser defendida no espaço externo à alfabetização ou outras políticas. Não se pode partir de uma relação monológica e desabilitar a comunidade do seu direito de fala. As políticas para comunidades, como a dOs Sutil, precisam se estabelecer em um plano de repleta dialogicidade.

⁷⁴ Ibidem, p. 28.

⁷⁵ Ibidem.

O recurso às falas de Freire não podem ser interpretadas neste texto como uma tentativa de desqualificar as ações, entre elas o Paraná Alfabetizado (PPA), realizadas na e pela comunidade dOs Sutil. Se isto fosse verdadeiro, todo este trabalho incorreria no contraditório. Ao contrário, a utilização das reflexões de Freire é colocada no sentido de proporcionar focos de reflexão para que a própria comunidade discuta e avalie sua organização.

Tanto a ação da alfabetização, como qualquer outra ação na comunidade dOs Sutil poderá ser submetida à avaliação. E é de Freire, para que se mantenha um mínimo de coerência com o exposto, que se toma um conceito de avaliação: “[...] a avaliação não é um ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico.”⁷⁶ É este caráter dialógico que possibilitará a apropriação da escrita e a problematização da própria realidade.

Problematizar e avaliar os encaminhamentos de ações coletivas dentro da comunidade não parece ser tarefa fácil. Os enfrentamentos, descontentamentos podem se tornar mais evidentes nestes momentos. Como não se trata de relações ideais há de se tomar como pressuposto que a comunidade dOs Sutil não se assemelha nem à República platônica nem à Nova Atlântida de Bacon. A comunidade dOs Sutil é uma comunidade real, estudá-la requer ouvi-la, respeitá-la, procurar compreender suas adesões e suas recusas.

1.4 A alfabetização e o letramento

A alfabetização é o processo pelo qual se aprende a codificação, escrita, e a decodificação, leitura das palavras. O domínio dos códigos não faz com que o sujeito se torne leitor, ou seja, esse domínio por si mesmo não garante que os sujeitos façam uso do código escrito como prática social. O uso da leitura e da escrita como prática social caracteriza o letramento.

⁷⁶ Ibidem, p. 29.

Complementar à concepção de alfabetização, portanto, apresenta-se a concepção de letramento, cuja distinção é possível, sobretudo, do ponto de vista político, no sentido de que o processo educacional de alfabetização poderia restringir-se ao domínio da leitura e da escrita ignorando suas relações com o mundo da prática. Soares distingue os conceitos destacando como diferença fundamental o “*grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita.*”⁷⁷ A relação entre práticas sociais de leitura e escrita refere-se ao conceito de letramento, enquanto a aprendizagem do sistema de escrita refere-se ao conceito de alfabetização, ainda que em ambos haja a necessidade de domínio dos códigos.

O letramento é resultado do processo de aprendizagem da escrita e da leitura, processo no qual há uso da leitura enquanto prática social. Assim, não basta que o sujeito codifique e decodifique os códigos que envolvem o processo de letramento, mas é preciso que o sujeito utilize deste domínio em sua vivência prática. A autora ainda critica o antagonismo entre os dois termos, que de fato seria mais de ordem política do que conceitual, afirmando que gera radicalismos. Para a superação de tal antagonismo deve-se superar o conceito tradicional de alfabetização.⁷⁸ Segundo Soares, a proposta norte-americana, *whole language*, e a proposta francesa, *apprendre à lire*, manifestam a distinção, mas não a justificam, conforme esclarece:

A diferença entre propostas como a do *Apprendre à lire* ou do *National Reading Panel*, e propostas como a *whole language* e o construtivismo está em que, enquanto nas primeiras considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, nas segundas considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema–grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. Pode-se talvez dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a *alfabetização*, no segundo caso, o *letramento*. O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em

⁷⁷ SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*. N. 25, pp. 5-17, jan/abr. 2004, p. 06.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 14.

parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico.⁷⁹

De fato parece ser possível argumentar que existem práticas que privilegiam a alfabetização, ou seja, métodos e práticas de ensino que se restringem ao ensino do sistema grafofônico⁸⁰, deste modo estariam alheios à dimensão da prática social da leitura e da escrita. Porém, na visão da autora, as novas concepções de alfabetização não permitem uma dissociação entre os termos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.⁸¹

A autora ressalta que se trata de um equívoco a diferenciação entre alfabetização e letramento, uma vez que se tratam de processos complementares, ou seja, *interdependentes* e *indissociáveis*. Ainda que Freire não dispusesse do vocábulo *letramento* para realizar tal distinção, o conceito utilizado pelo educador de *alfabetização* contempla o uso da escrita e da leitura também enquanto prática social, conforme já exposto. Isso porque Freire distingue dois posicionamentos frente à alfabetização, um que permanece focado na leitura da palavra e outro que considera a leitura de mundo. Deste modo, identifica-se em Freire a dualidade acima descrita por Soares: a de uma instrução direta e de uma instrução assistemática.

Sobre este assunto é importante o estudo de Sito⁸² no qual a autora faz uma análise das relações de uma comunidade quilombola com o poder público a partir

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ O sistema grafofônico diz respeito à relação entre fonemas e grafemas, ou seja, sistema alfabético de escrita diretamente relacionado com a pauta sonora, chamada correspondência grafofônica, e não com as propriedades dos objetos ou conceitos.

⁸¹ SOARES, Letramento e Alfabetização..., op. cit., p. 14.

⁸² SITO, Luanda Rejane Soares. **Alí tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. 2010, 200 f. Dissertação

das práticas de letramento. Parte do referencial que concebe a linguagem como interação social a partir do círculo de Mikhail Bakhtin. Nesta perspectiva, a pesquisadora extraiu das práticas de escrita elementos que demonstraram o uso da escrita para a luta quilombola. A utilização da escrita vernácula passa a incorporar elementos de registro da situação política da comunidade em relação a outras esferas.

A contribuição de Sito para esse trabalho foi relevante para que fosse possível sair da restrita análise de um programa de alfabetização e se pudesse perceber outras faces da comunidade dOs Sutil. A pesquisadora gaúcha estudou a CRQ de Casca. Seu envolvimento com a causa quilombola parece ter possibilitado uma facilidade na coleta de dados. Tanto o aporte metodológico, quanto o teórico permitiram que a pesquisa demonstrasse o respeito à comunidade. As ações com a CRQ foram negociadas e esta colaborou com Sito para a enumeração de problemas e hipóteses.

Aliada à problemática entre alfabetização e letramento, a dissertação de Sito trouxe elementos para uma reflexão de um problema que aparecera desde os primeiros contatos com Os do Sutil, ou seja, a autora colaborou para sinalizar a necessidade de esquadrihar como se dá o primeiro contato com a comunidade e se estabelece a relação do pesquisador com a mesma, tendo em vista aqui a construção da problemática de pesquisa, envolvendo as relações de alfabetização. Para esta dissertação, este contato se deu na iminência da pesquisa do mestrado.

No caso dOs Sutil não é possível dizer se teria sido diferente se houvesse relações estabelecidas antecipadamente. No caso de Casca a pesquisadora parece ter tido mais êxito. A entrada nOs Sutil não foi algo fácil, ainda que essa seja uma percepção particular do fato. Diante dessa percepção houve a necessidade de assumir algumas estratégias: primeiro o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e segundo uma desaceleração de recursos como as entrevistas, restringindo-se ao comparecimento às aulas de alfabetização e a outras reuniões esporádicas de modo a observar as relações e os comportamentos na comunidade. Neste sentido a leitura

da tese de Hartung, já referida, foi de grande benefício para que se elaborasse uma visão prévia dos Sutil.

De fato, as leituras e o contato com Os do Sutil parecem fortalecer a percepção de dois aspectos. O primeiro refere-se à necessidade de respeito em relação aos sujeitos pesquisados, ou seja, tanto a ação do pesquisador quanto a do poder público dependem de uma reflexão no sentido de estabelecer critérios de inserção na comunidade e de preservação da autonomia de poder decisório da mesma. O segundo, reflexo do primeiro, diz respeito à percepção da complexidade da organização da própria comunidade, fazendo-se inevitável a ampliação do olhar para o processo de alfabetização em uma CRQ, observando as implicações das relações entre esta esfera e os aspectos políticos e de vida prática, conforme se que se propõe nesta dissertação.

Observar a prática da alfabetização nos Os do Sutil implica que se reconheça na comunidade a especificidade da própria alfabetização, enquanto um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, dos códigos, ao mesmo tempo, decorrente de um contexto de letramento. Em outras palavras, nos Os do Sutil a leitura de mundo e a leitura da palavra, em conformidade com Freire, devem ser observadas em conjunto, porque as histórias e as vivências daqueles sujeitos são decisivas para a organização das práticas de alfabetização que se investiga nesta dissertação.

Não somente para a ação do pesquisador estas são reflexões imprescindíveis, mas também para as estratégias do poder público. Respeitar ou preservar a autonomia da comunidade não significa abandoná-la, mas de repensar as ações propostas pelo Estado. Exemplo disso é trazido pelo estudo de Oliveira⁸³ em que a comunidade requisita a administração política pedagógica da escola construída no quilombo. Desde a escolha do nome da escola à escolha dos professores. A comunidade solicitou a ajuda da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, para que os professores capacitados fossem das famílias da própria

⁸³ OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a luta da comunidade de Mangal Barro Vermelho pelo controle político pedagógico da escola.** In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: FAGED, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/124SandraNiviaSoaresOliveira.pdf> ; acesso em: 18/04/2011.

comunidade. Essas ações demonstraram-se como estratégias econômica, social, pedagógica e política. Com tal exigência e relativo sucesso, a comunidade começou a perceber-se boicotada pela administração pública, como demonstra a pesquisadora:

Desde que decidiram, comunitariamente, qual seria o nome da escola, rompendo com a cultura da imposição de nomes por parte do poder público, sofrem retaliações. O nome Maria Felipa, por exemplo, não foi pintado na fachada da escola pela administração anterior e nem pela atual. A farda escolar fornecida pela prefeitura, não contém o escudo da escola, o que contrariou profundamente a comunidade. Esta foi aos olhos dos moradores uma profunda falta de respeito.⁸⁴

Mas não foi apenas em relação a esses aspectos, mais visíveis, que a comunidade reagiu:

A comunidade também reagiu contra a imposição da Secretaria de Educação de Sítio do Mato na implantação do Programa de Regularização do Fluxo escolar, rejeitado pela comunidade que, junto com os professores impediram a continuidade do projeto por considerá-lo inadequado aos seus interesses.⁸⁵

Os do Sutil não demonstram uma organização comunitária coesa ao ponto de expressar com voz forte nem suas necessidades nem suas potencialidades. Frente ao Programa Paraná Alfabetizado (PPA)⁸⁶, por exemplo, a resistência dos Sutil parece ser pouco explícita, talvez pelo fato de que as lideranças estão num processo inicial de reflexão e de tomada de consciência sobre a organização na comunidade. É possível observar uma divisão das lideranças⁸⁷ o que compromete, de certo modo, as negociações em torno dos projetos da comunidade. Não se trata de se propor a unificação de lideranças; trata-se de uma constatação de que ao

⁸⁴ Ibidem, p. 1390.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Neste sentido, o “Programa Paraná Alfabetizado” (PPA) tornou-se exemplar, principalmente em sua segunda edição no Sutil, em 2010. A comunidade não resistiu dizendo à administração local que não tinha interesse no PPA. A turma foi montada, mas com pequena adesão e irregularidade de funcionamento, ou seja, apresentando-se faltas, desistência por parte dos alfabetizandos, etc.

⁸⁷ Essa divisão já fora percebida por HARTUNG, Miriam Furtado. **A comunidade do Sutil: história e etnografia de um grupo negro na área rural do Paraná.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Antropologia Social. Rio de Janeiro, RJ, 2000, 583 f, p. 478-485. A autora observou que a configuração social dos do Sutil transparece na divisão de tarefas relativas às festas religiosas, nas quais se nota o posto de destaque ocupado por determinados grupos, por exemplo.

existir polos de liderança dentro da comunidade, a configuração exige diálogos, embates e concessões, características presentes de todo agrupamento humano.

1.5 Lugares do senso comum: realidade social, vida prática, mundo da vida

Um dos temas a serem pensados no modelo de produção de conhecimento que aqui se apresentam refere-se à relação entre o conhecimento sistematizado na esfera científica e o conhecimento cotidiano, amplamente denominado senso comum. Refletir sobre produção de conhecimento a partir de Freire e Rûsen se trata de não desconsiderar a importância do senso comum na produção de outros tipos de conhecimento, entre eles o conhecimento com validade científica.

Em Freire o conhecimento das pessoas tematiza o que no decorrer do processo educacional será sistematizado. Em Rûsen é na esfera da vida prática que o conhecimento histórico será elaborado. Há que se observar que o desprezo do conhecimento do senso comum levaria a uma convivência com outro modelo de ciência, o da ciência considerada como verdade única e, portanto, diretiva e normatizadora.

Santos nos oferece argumentação suficiente para a reflexão sobre a complexa relação entre senso comum e ciência. Segundo o autor,

Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que o grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade formada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém, opô-lo, por essas razões, à ciência como quem opõem as trevas à luz não faz hoje sentido por muitas outras razões.⁸⁸

É paradoxal que aquilo que contribui para a manutenção da ordem estabelecida tenha que ser considerada. Mas a desconsideração do senso comum tem mais a ver com a manutenção de uma ciência autoritária do que o contrário. Estabelecer uma diferença qualitativa entre ciência e senso comum permite que a

⁸⁸ SANTOS, **Introdução a uma ciência pós-moderna...**, op. cit., p. 37.

primeira se configure como uma autoridade, podendo estabelecer preceitos, normas, modos de vida, enfim, invadindo arbitrariamente os espaços de vida.

Segundo Santos, quatro razões podem ser apontadas para negar a oposição do senso comum favorável à ciência moderna: a vivência no senso comum não é meramente acomodatória; a reconciliação do senso comum com a consciência social; o senso comum, que por vezes pode ter acentuados o preconceito e superficialidade, não pode ser tomado em uma concepção fixista, portanto, o senso comum é dinâmico podendo ser produto diferenciado em diferentes sociedades com diferentes projetos educacionais; por fim a noção de preconceito atribuída ao senso comum deve ser reavaliada, já que pode estar entre os meios da ciência.⁸⁹

Para Freire, o homem aproxima-se espontaneamente do mundo, posicionando-se não criticamente, mas a partir da ingenuidade. Esta curiosidade ingênua associa-se ao saber de senso comum: *“é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.”*⁹⁰ Entretanto, ainda que mude de qualidade, preserva sua essência.

Habermas vê na filosofia a função de responder por uma integração entre ciência e senso comum, visto que compreende a linguagem do especialista como do homem ordinário.⁹¹ Deste modo, tem-se uma proposta política clara, em que filosofia e democracia não têm apenas uma origem histórica comum, mas são dependentes estruturalmente uma da outra.

Já Rüsén contribui neste sentido com a reflexão sobre a relação entre a *formação histórica* e a *política*. Segundo o autor, esta relação pode ser pensada tanto nos aspectos formal quanto material. No plano formal aborda-se a *“maneira como se relacionam a argumentação racional científica e a política”*; no plano

⁸⁹ Ibidem, p. 38.

⁹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 31.

⁹¹ HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**. Ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004, p. 324.

material “*trata-se de saber como os potenciais racionais*” atuam na política.⁹² Em suas palavras:

[...] existe, na relação entre ciência e política, uma tendência espontânea à instrumentalização mútua. Ela aparece com frequência na forma da subsunção de argumentos políticos aos científicos, de sua absorção pelos científicos e vice-versa. Em ambos os casos dão-se simplificações e alterações da cultura histórica. Se a ciência subsume o lado político da cultura histórica, as questões do poder travestem-se com os mantos do problema da verdade, e o resultado é um dogmatismo das interpretações históricas com função de orientações impositivas. Questões que podem inocular os problemas da verdade e a verdade transforma-se em ideologia.⁹³

As relações entre política, vida prática e conhecimento científico estão na dependência de critérios de racionalidade não diretivos, de modo que a ciência não seja instrumentalizada ao ponto de legitimar ações por parte dos poderes constituídos institucionalmente. Daí se extrai um princípio de que tanto a ciência em relação à vida prática, quanto a política em relação à comunidade, não devem abdicar de elementos que preservem o diálogo. Assim, evita-se que a política se utilize da ciência para manutenção de poder, atitude contrária aos objetivos de emancipação anunciados pela ciência e pela política institucionalizada.

1.6 Identidade da Comunidade Sutil

Um dos critérios para o reconhecimento de uma comunidade remanescente de quilombo é a constatação, via laudo antropológico, de que a comunidade se reconhece como tal. Isso se refere a um processo de atribuição de identidade. A comunidade deve ser identificada como uma Comunidade Remanescente de Quilombo. Esse processo de atribuição, de reconhecimento, não pode ser arbitrário, neste sentido, a atribuição de identidade deve se dar como auto-atribuição. As dificuldades para que isso se dê são bastante variadas. Por vezes é possível encontrar comunidades negras que não se auto-atribuem como remanescentes de quilombo. De fato, existe uma tensão entre a auto-atribuição e a hetero-atribuição. A

⁹² RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007, p. 125.

⁹³ Ibidem.

dificuldade se apresenta quando se discute as possibilidades diante da questão identitária.

É possível pensar que haja opiniões de que a identidade é um dado *a priori*, nesse sentido poderia ser resgatada ou recuperada. O que se propõe neste texto é que a identidade seja pensada como um dado *a posteriori*. Neste sentido, é uma atribuição que se dá, não por uma racionalidade técnica instrumental, de caráter positivista, mas, ao contrário, por uma racionalidade histórico-social. Assim, o pressuposto teórico que sustentaria o posicionamento diante dessa oposição, seria aquele favorável a uma continuidade do historicismo, respaldando-se na compreensão como dimensão das ciências do espírito.

Hartung reflete sobre a questão ao questionar o papel do antropólogo no processo de elaboração de laudos antropológicos para o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombola e sua regularização fundiária. A autora foi a responsável pela elaboração do laudo da comunidade negra Invernada Paiol de Telha, localizada no município de Reserva do Iguaçu/PR, em que o Estado exigiu que se produzisse uma lista para o cadastramento das pessoas pertencentes à comunidade.⁹⁴

A autora se deparou com a impossibilidade de elaborar uma lista dos indivíduos pertencentes, a qual acabaria excluindo pessoas, pois os critérios de pertencimento não são objetivos. O critério de ancestralidade excluiria pessoas que se integraram à comunidade e são vistos como “os de fora”, como os cônjuges dos descendentes dos libertos, por exemplo. Não caberia um formulário rígido em que se assinalasse pertence ou não pertence à comunidade. Ao mesmo tempo, a própria comunidade dispunha de listas elaboradas por ela mesma, uma vez que já haviam percebido a demanda para exigirem seus direitos.⁹⁵

A exigência estatal se demonstrou inviável. Isso possibilitou uma reflexão sobre o papel do antropólogo. Hartung expõe o dilema da tomada de partido, que pode gerar a figura de um “antropólogo estatal”. A pesquisadora defende que

⁹⁴ HARTUNG, Miriam Furtado. **Saberes reversos ou o difícil diálogo entre saberes “tradicionais” e poderes estatais:** o processo de identificação e delimitação do território da comunidade negra Invernada Paiol de Telha (Paraná, Brasil), *Antropologia em Primeira Mão*: 115/2009:1-14. PPGAS/UFSC, 2009.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 07-08.

antropologia não deve partir de lógicas substancialistas que definam categorias *a priori* capazes de classificar em listas e cadastros.

Certamente, a tal lista ou cadastramento terá pouca ou quase nenhuma operacionalidade no fluxo da vida, pois residir ou não naquele território nunca se pautou nem se pautará por lógicas estranhas ao modo como as pessoas da comunidade entendem os modos de ser e de estar no mundo, e como entendem e constituem seu próprio mundo. [...]

Há uma extrema violência nesse ato. Não se trata apenas de uma simples lista, mas, da desconsideração e da deslegitimação da possibilidade de ser diverso em relação à imagem que o Estado projeta destas (e para estas) comunidades. Desconsidera-se, ignora-se a existência, concreta, real, vivida, do Outro, de seus modos de ver e fazer. Outro que fica diluído na “mesmice” das imagens de um espelho que só projeta a si Mesmo, ou melhor, que só projeta sua própria imagem da diversidade. Pura extensão de si. [...]

É preciso muito cuidado para que a comunidades remanescentes de quilombos designadas nos relatórios antropológicos não sejam apenas e tão somente aquelas que coincidem com as imagens que delas projetam as ações e as políticas do Estado, ou melhor, dos que em nome dele atuam.⁹⁶

Este tema pode se apresentar demasiado complexo. A construção de identidade está ligada à memória. Uma discussão relevante pode ser encontrada em Salainni e Mello. Neste artigo, os autores descrevem as visitas a algumas CRQs (reconhecidas e em processo de reconhecimento) onde colhem materiais que possibilitam a reflexão sobre memória e identidade. Em suas conclusões, os autores trazem à discussão os problemas de atribuição de identidade.

A relação dinâmica entre memória e identidade é central justamente por articular concepções locais de justiça e as interpretações das formas institucionalizadas de direito com as quais esses grupos se deparam atualmente. A identidade das comunidades remanescentes de quilombos não jaz numa suposta “cultura negra originária”, mas sim nas concepções de justiça ensejadas por trajetórias históricas específicas.⁹⁷

Deste modo refutam avaliações que afirmam que as identidades das CRQs seriam produtos antropológico-conceituais com aparato do poder estatal.

O uso simplista do conceito “invenção das tradições”, aliado a uma postura realista que supõe a existência de uma “história objetiva” não só está alheia ao fato de que o termo quilombo foi constantemente ressemantizado ao longo da história como analisa de forma parcial e limitada o trabalho

⁹⁶ Ibidem, p. 09-13.

⁹⁷ SALINI, Cristian Jobi; MELLO, Marcelo Moura. Seguindo as pegadas dos quilombos pelos caminhos da memória, da identidade e da etnicidade. In: **Revista Identidade**. São Leopoldo, RS, v. 15, n. 1, jan.-jun. 2010, pp. 33-50. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/24/37> ; acesso em 18/04/2011, p. 47.

antropológico. O fato de as memórias serem evocadas em contextos específicos e nunca estarem acabadas não implica numa adaptabilidade e/ou maleabilidade irrestritas. Se a memória é mobilizada pelos sujeitos, o contrário também é verdadeiro: elas mobilizam aqueles que recordam. Na articulação entre etnicidade e memória, pode-se perceber a existência de situações de desrespeito exemplar que já estão inscritas em um horizonte moral prévio. Se a apreensão antropológica se traduz, nesses contextos, como via de acesso e reflexão acerca de espaços etnicamente marcados, isto não quer dizer que tais comunidades se transformem em “reféns” dos instrumentos de pesquisa social. Apesar de compartilharem do mesmo espaço-tempo – aquele da etnografia – não podemos esperar que os “nativos” atuem como meros “respondentes” às questões propostas pelo pesquisador.⁹⁸

Argumenta-se que essa reflexão permite o equilíbrio entre a negação da hetero-atribuição e a desistência total de qualquer possibilidade de reconstrução histórica. Não se trata, portanto, de resgate do passado, já que não se constitui num *a priori* puro. Ou seja, ao mesmo tempo em que não se nega a experiência do passado para a ressemantização, a elaboração de identidades em tempo presente, constitui um *a posteriori*.

A “construção” da identidade se daria em consequência da consciência histórica⁹⁹, a atribuição de identidade se dá no “mundo vivido” (conforme o conceito de *lebenswelt*, utilizado por Husserl, Dilthey, Rüsén e Habermas); como terreno de existência e geração de sentido, bem como as possibilidades de ação futura. A identidade surgiria de um misto entre o “tempo como experiência” e o “tempo como intenção”, conforme já explorado a partir de Rüsén. Nesta perspectiva, este autor verifica a necessidade de analisar a consciência histórica como fenômeno do mundo vital, isto é, enquanto uma forma da consciência humana que está relacionada de forma imediata com a vida prática.¹⁰⁰ Em suas palavras:

[...] o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em

⁹⁸ Ibidem, p. 47-48.

⁹⁹ Cf. assinalam GADAMER, **O Problema da Consciência Histórica...**, op. cit., *passim*, e RÜSEN, **Razão Histórica...**, op. cit., *passim*.

¹⁰⁰ RÜSEN, **Razão Histórica...**, op. cit., p. 56-57.

que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento. Na linguagem da tradição filosófica, o superávit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições foi denominado “espírito”.¹⁰¹

Portanto, para Rüsén, o homem age intencionalmente, o que constitui o fundamento de sua consciência histórica, à medida que percebe o mundo com o qual se relaciona em função de suas intenções – o superávit intencional do agir humano. Esse superávit inclui, assim, uma relação do homem com seu tempo e com outros homens, marcada pelo contínuo processo interpretativo e identitário.

A identidade é, contudo, uma relação dos homens e dos grupos humanos consigo mesmos, a qual se põe, por sua vez em relação com os demais homens e grupos humanos. Identidade é um momento essencial da socialização humana. Justamente por isso está exposta às contínuas dificuldades que os homens encontram consigo e com os demais, quando se socializam. A identidade expressa pelas narrativas não é um conteúdo fixo e definitivo. O que se é depende sempre do que os outros o deixam ser e do que se quer ser, na relação com outros. Identidade é portanto um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si.¹⁰²

As palavras de Rüsén são fundamentais na proposição de uma reflexão sobre identidade e, neste caso específico, a identidade quilombola dOs do Sutil. Não está em questão aqui questionar o reconhecimento da comunidade do ponto de vista técnico legal, visto que para tais efeitos o laudo antropológico satisfaz tal necessidade. Mas a partir dessa constatação técnica, que lhes garante determinados direitos, a reflexão que se propõe é a de como a identidade quilombola é tratada a partir disto. A análise da construção desta identidade não deve ser constituída como uma tarefa de “arqueologia” que descubra elementos que “comprovem” que Os do Sutil são ou não uma CRQ. Antes, trata-se de discutir como que na atualidade a identidade quilombola é sustentada e em que medida se constitui como processo de socialização. Percebe-se que o processo de atribuição de identidade demonstra certa tensão.

De uma das visitas aOs do Sutil, destaca-se a expressão de uma das interlocutoras pertencentes à comunidade, quando o diálogo versava sobre um vídeo produzido sobre Os do Sutil. Ela afirmou: “*aquilo não é a nossa cara*”. O

¹⁰¹ Ibidem, p. 57.

¹⁰² Ibidem, p. 86-87.

descontentamento com a narrativa evidenciado na referida fala demonstra a difícil tarefa de identificar e de falar sobre *o que se é*. Ainda mais quando essa narrativa parte do outro, que não vê do mesmo modo.

Nesse processo, os sujeitos mesmos debatem-se continuamente entre si, à busca de ser aqueles que querem ser e de não quererem ser aqueles que deveriam ter sido. A constituição da identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros com os quais tem a ver. Porque isso é assim e porque as histórias são atribuições de identidade (razão pela qual se trata igualmente de uma questão de poder quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é), não se costuma acreditar cegamente nas histórias. Elas têm de ser narradas de forma tal que as dúvidas que surgem na luta pelo reconhecimento não cheguem a ser formuladas ou pelo menos venham logo a ser resolvidas pelas histórias no movimento de sua narrativa.¹⁰³

A relação de construção da identidade se dá por meio do diálogo. Ao se referir a uma *antropologia histórica teórica*¹⁰⁴ Rüsén afirma que

[...] a experiência temporal fixa-se como histórica quando se relaciona em linha direta com os pontos de vista que os autores e os destinatários do conhecimento histórico consideram decisivos para sua identidade. Por meio dessa referência histórica acontece algo com os pontos de vista dos sujeitos do conhecimento histórico: eles passam a ser tratados de forma comunicativa. Certificam-se sobre as histórias os que comunicam entre si a solidez temporal de seus pontos de vista na vida presente. Esta certificação é científica na medida em que for determinada pelas regras de uma argumentação orientada pelo consenso. Consenso, na comunicação sobre os pontos de vista historicamente confirmados, quer dizer o reconhecimento recíproco da diversidade, e com isso o reconhecimento mútuo das identidades, respectivamente atribuídas a partir de pontos de vista diversos.¹⁰⁵

Não há uma história objetiva, dada, ou enterrada, pronta para ser descoberta; o que há são relações. Em *Razão Histórica*, o autor já se referira a esse critério de objetividade de construção do pensamento histórico: pela objetividade de fundamentação; pela objetividade de consenso; e pela objetividade construtiva. As operações da consciência “*têm de obedecer às regras lógicas que constituem uma argumentação racional orientada para o consenso.*”¹⁰⁶ No entanto, para que o

¹⁰³ Ibidem, p. 87.

¹⁰⁴ Idem. **Reconstrução do passado – Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide, Brasília: UnB, 2007, p. 65.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 69.

¹⁰⁶ Idem. **Razão Histórica...**, op. cit., p. 143.

consenso seja almejado faz-se necessário que os interlocutores não se portem de modo arbitrário. Há que se observar que a reflexão de Rösen¹⁰⁷ está apoiada no pensamento de razão comunicativa de Habermas, cuja ideia de consenso é apresentada a partir de condições ideais de fala.¹⁰⁸

Revela-se deste modo um projeto de construção de identidade a partir da interação comunicativa dos sujeitos na vida prática, excluindo qualquer prática de arbitrariedade. Neste aspecto, o conjunto de teses de Habermas na filosofia, Freire na educação e Rösen na história, permite vislumbrar um projeto de construção do futuro onde são considerados os valores da democracia, de uma educação emancipadora e de uma história que produz identidade e sentido.

A discussão referente aos processos de construção de identidade a partir destes autores e referentes à identidade quilombola dOs do Sutil pode ser amparada por uma concepção sociológica. Neste sentido, destaca-se a obra de Stuart Hall.¹⁰⁹ Segundo Hall, as concepções de identidade se alteram na modernidade, de forma que o autor distingue três concepções de identidade, a saber: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito na pós-modernidade.¹¹⁰

O sujeito no iluminismo é, nas palavras de Hall, um sujeito centrado em si mesmo, “individualista”, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação.¹¹¹ Esta primeira concepção de identidade iluminista, cuja gênese se dá com o início da modernidade, não afirma a inexistência do indivíduo e da identidade no período antecedente, mas até então tais conceitos estavam atrelados às tradições e às estruturas quase sempre de caráter divino.

As ideias de sujeito e de identidade antecessoras ao Iluminismo foram abaladas com o movimento da reforma religiosa, o humanismo renascentista, a revolução científica e, sobretudo, quando René Descartes descobre o “eu”, em sua

¹⁰⁷ Em *ibidem*, p. 145, nota 24, constata-se o reconhecimento textual de que tais argumentos expostos são uma simplificação dos argumentos de Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel.

¹⁰⁸ Cf. BANNELL, Ralfh Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte, Authentica, 2006, p. 59.

¹⁰⁹ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 10.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 11.

intuição: “*penso, logo existo*”¹¹². O ato solitário individualiza o eu dando sentido a tal identidade. Tal sujeito, o sujeito cartesiano, é dividido em corpo (*res extensa*) e alma (*res cogitans*) pelo filósofo francês. Na linha contraposta ao racionalismo, a do empirismo inglês, é possível encontrar contribuição semelhante à do sujeito soberano pronunciada por John Locke¹¹³. De certa forma o empirismo inglês possibilitou uma reflexão que estabeleceu os alicerces da filosofia política, base para a construção de conceitos do Estado Moderno.

O surgimento dos estados modernos conduziu a uma alteração no conceito de sujeito, de identidade e de indivíduo, havendo a emergência de uma concepção mais social do sujeito. A concepção de identidade do sujeito sociológico parte do pressuposto do interacionismo; a identidade se dá a partir das relações sociais e o sujeito não está isolado em si mesmo, mas atrelado às estruturas. Com as mudanças institucionais e estruturais da modernidade, a identidade do sujeito entrou em colapso e a identidade cultural que era estável, passou a ser provisória, variável e problemática.¹¹⁴

Segundo Hall, a identidade fixa, essencial ou permanente se desfez na concepção do sujeito pós-moderno, porque é formada e transformada continuamente nas relações com as representações e interpelações dos sistemas culturais circuncidantes.¹¹⁵ O sujeito está diante da possibilidade de várias identidades; anuncia-se uma multiplicidade do eu na mesma proporção que há uma multiplicidade de representações. A pós-modernidade permite certa plasticidade à identidade do sujeito, sendo possível até mesmo referir-se às identidades no plural.

Hall parte do argumento de que a sociedade moderna é uma sociedade de constantes mudanças, em oposição à sociedade tradicional. Na modernidade tardia a concepção de sujeito cartesiano sofreu as alterações que são expressas por Hall como o “descentramento do sujeito”. Trata-se do deslocamento do sujeito relacionado a uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, que conduziram ao descentramento final do sujeito cartesiano, com seus efeitos

¹¹² Cf. DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

¹¹³ Cf. LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

¹¹⁴ HALL, **A identidade cultural na pós-modernidade...**, op. cit., p. 12.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 13.

desestabilizadores sobre as ideias da modernidade tardia e sobre a forma como sujeito e identidade são conceituados.

O primeiro descentramento refere-se à apropriação das tradições do pensamento marxista. Karl Marx retirou o protagonismo e a centralidade do sujeito ao afirmar que os homens fazem a história, mas sob as condições que lhes são dadas, histórica, material e culturalmente. Desse modo é deslocada a agência individual. A continuidade da interpretação marxista se dá pelo estruturalista Louis Althusser.¹¹⁶

O segundo descentramento é representado, de acordo com Hall, pela descoberta do inconsciente por Sigmund Freud. Diferente do sujeito racional cartesiano, o sujeito freudiano é dotado de uma dimensão que escapa à lógica racional: o inconsciente. A criança não se desenvolve naturalmente a partir do núcleo do ser, mas se forma a partir dos outros, interagindo com os vários sistemas de representação simbólica; a identidade não é inata, mas formada através de processos inconscientes. Em decorrência do pensamento de Freud surge a teoria psicanalítica, dentre cujos principais intelectuais se destaca Jacques Lacan.¹¹⁷

Na sequência, o terceiro descentramento refere-se à linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, segundo o qual a língua é um sistema social e não individual. Ela é preexistente e convencional, pertencente ao grupo. À medida que e quando, portanto, o indivíduo se utiliza da língua e das estruturas pertencentes ao grupo, a identidade se torna possível na relação do eu com o outro. Deste modo, não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados expressos na língua, mas fazer uso de uma língua significa ativar a imensa gama de significados já embutidos em nossos sistemas culturais. Estes significados não são fixos, mas surgem nas relações de similaridade e diferença que as palavras possuem no interior do código da língua.¹¹⁸

Para Hall o quarto descentramento é encontrado em Michel Foucault, que ao fazer uma espécie de genealogia do sujeito depara-se com um novo tipo de poder: o

¹¹⁶ Ibidem, p. 35.

¹¹⁷ Ibidem, p. 36.

¹¹⁸ Ibidem, p. 40.

poder disciplinar. A disciplinarização do indivíduo e do corpo foi percebida nas instituições criadas com tal intuito: hospitais, sanatórios, escolas, prisões, etc. Para o autor, o que se destaca é que quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito.¹¹⁹

Por fim, o quinto descentramento é dado pelo feminismo, seja como crítica teórica, seja como movimento social. O feminismo está relacionado aos movimentos de 1968. Destes se sobressaem alguns elementos comuns: oposição ao capitalismo liberal do ocidente e ao stalinismo; suspeita das formas burocráticas de organização; cultura revolucionária e; enfraquecimento dos movimentos e associações políticas. Vê-se que cada movimento associa-se à identidade social, por exemplo, feminismo às mulheres e lutas raciais aos negros. Para Hall aí está o nascimento daquilo que “*veio a ser conhecido como política de identidade.*”¹²⁰

As reflexões sugeridas por Hall permitem que as investigações sobre os processos de formação de identidade sejam realizadas a partir da compreensão da complexidade que constitui o sujeito descentrado. No caso de formação de identidade das comunidades remanescentes quilombola, deve-se levar em consideração essas reflexões, uma vez que algumas características do processo de formação de identidade dessas comunidades correspondem às características desse sujeito identificado por Hall.

Sobretudo, o quinto descentramento identificado por Hall enseja a pensar a identidade na Comunidade dOs do Sutil. Para o autor este descentramento, próprio dos movimentos sociais, gera a política de identidade. Para se pensar a identidade dOs do Sutil faz-se necessário pensá-la como política de identidade, incluindo nesta variáveis como a da organização dos movimentos sociais e das políticas públicas. NOs do Sutil o processo de formação de identidade social tem envolvido organizações como o movimento negro e a relação direta com políticas públicas desenvolvidas pelo Estado.

¹¹⁹ Ibidem, p. 42.

¹²⁰ Ibidem, p. 45.

A partir destas reflexões, a atenção desta dissertação se volta para um programa em específico, que figura entre as várias ações estatais, cujo objetivo seria contribuir para melhoria das condições sociais na comunidade, colaborando deste modo para a formação de sua identidade, ainda que a obtenção de êxito de tal objetivo não tenha se evidenciado. Busca-se, portanto, observarmos a implementação e decorrer do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) na CRQ dOs do Sutil, à luz das discussões aqui apresentadas sobre conscientização, alfabetização, vida prática e identidades.

CAPÍTULO II

TRAÇOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA SUTIL

O presente capítulo apresenta os traços fundamentais dos dois aspectos empíricos que fazem parte desta dissertação, quais sejam o Programa Paraná Alfabetizado (PPA) e a CRQ dOs Sutil. Para que fosse possível analisar as relações entre a implantação do programa e a comunidade, faz-se necessário observar, em um primeiro momento, algumas conformações do PPA, desde os primeiros portfólios dOs do Sutil com os quais tivemos contato, referentes à avaliação do programa em 2009, até as características mais gerais que orientam a organização do mesmo. Após, num segundo momento, volta-se à comunidade, destacando-se alguns traços de sua história, sobretudo por intermédio de alguns olhares sobre a mesma – da antropóloga, da cronista e do documentarista; que contribuíram para o entendimento da configuração da CRQ em questão, conforme segue.

2.1 Algumas configurações do Programa Paraná Alfabetizado (PPA)

2.1.1 Dados preliminares do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) na Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) do Sutil

A coleta de dados para a presente pesquisa teve início em março de 2010. Nesta primeira fase, de caráter especulativo, o objetivo foi reunir os materiais disponíveis referentes à temática com a finalidade de que os problemas e as hipóteses pudessem ser mais claramente delimitados e compreendidos.¹²¹ A coleta nesta fase, portanto, deu-se inicialmente junto à coordenação local do Programa Paraná Alfabetizado (PPA), concomitante às visitas à comunidade dOs do Sutil, com respectivas anotações em diário de campo.

¹²¹ RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007, p. 28.

Da coordenação local do PPA se obteve as informações prévias sobre seu funcionamento, bem como o acesso aos materiais didáticos utilizados, entre os quais elencamos como relevantes para esta pesquisa os seguintes: Um dedo de Prosa (livro do educando e livro do educador)¹²²; Na roda de prosa – Histórias de educadores e educadoras¹²³; Anais do Primeiro Simpósio Estadual de Alfabetização de jovens, adultos e idosos¹²⁴; Um lugar Quilombo – Experiências de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos nos Quilombos¹²⁵.

No final de ano de 2010 foi possível participar da reunião de encerramento das atividades do programa, na sede do Núcleo Regional de Educação (NRE/Ponta Grossa), na qual estavam presentes as coordenadoras regionais e locais do programa, ocasião esta em que se realizou uma pequena entrevista. Outra fonte essencial para o levantamento especulativo dos dados foi a página do PPA na Internet¹²⁶, onde foi possível familiarizar-se com alguns elementos que constituem o programa.

Quando da opção em delimitar o estudo referente à turma de alfabetização da CRQ Sutil, obteve-se junto à coordenação local do PPA a cópia dos portfólios de avaliação final da turma que funcionara durante o ano de 2009, além do nome e contato da alfabetizadora. Os referidos portfólios são formulários que servem de instrumento de registro de dados do processo de avaliação dos alfabetizados no decorrer do PPA. Ao todo foram analisados 13 portfólios de duas páginas cada um, desses formulários foram extraídas as informações e tabulada em tabelas.

¹²² PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Um dedo de prosa**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

¹²³ PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE; COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS; PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO. **Na roda de prosa: histórias de educadores e educadoras**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

¹²⁴ PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS; PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO. **Anais do 1º Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**: Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. Curitiba: SEED/PR, 2006.

¹²⁵ PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE. **Livro de Alfabetização de Adultos Quilombolas: Um lugar, quilombo - experiências de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos quilombos**. Curitiba: SEED/PR, 2010.

¹²⁶ PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Programas e Projetos: Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>; acesso em 20/09/2011.

Abaixo segue a tabulação dos dados dos treze portfólios “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil.

TABELA 1 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – LEITURA DE MUNDO

ITEM	LEITURA DE MUNDO	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A	Seus comentários expressam uma visão crítica da realidade	12	0	1
B	Interpreta o que diz a televisão, o rádio e os jornais	13	0	0
C	Faz comentários pertinentes	0	13	0
D	Ouve com atenção os comentários dos colegas	13	0	0
E	Dá sugestões sobre o assunto (aponta caminhos, o que fazer)	13	0	0

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

O quesito abordado neste primeiro quadro é o de “leitura de mundo”. De modo geral, percebe-se um dado importante: os alfabetizandos da primeira turma de alfabetização da comunidade possuem um desenvolvimento satisfatório da relação com seu meio, ou seja, da leitura de mundo. Se considerarmos a discussão feita por Freire, conforme apresentada no primeiro capítulo, constata-se que, neste caso, a turma de alfabetização tem o substrato necessário para o desenvolvimento dos passos seguintes da alfabetização: leitura e escrita da palavra, codificação e decodificação.

Entretanto, ao se analisar estes portfólios evidenciam-se algumas incoerências. Foi a partir destes dados que se percebeu uma não correspondência entre os registros formalizados e o trabalho efetivo de alfabetização junto à comunidade. Nesta primeira tabela, conforme registrada pela alfabetizadora, há uma “contradição” entre o preenchimento dos itens A e C. Quando se afirma no item A que doze dos treze alfabetizandos apresentam uma visão crítica da realidade, não se poderia supor que no item C todos os alunos não fazem comentários pertinentes.

Também de forma incoerente, os dados apresentados no primeiro quadro estão em dissonância com os apresentados no quadro seguinte. Enquanto no primeiro quadro chega-se a uma conclusão satisfatória, o registro referente ao quesito “oralidade” dos alfabetizandos apresenta como principal resultado a terceira coluna, concluindo-se que o desenvolvimento da oralidade foi considerado parcial pela alfabetizadora.

TABELA 2 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – ORALIDADE

ITEM	ORALIDADE	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A	Evita expor-se	1	12	0
B	Expressa verbalmente seus pensamentos e/ou sentimentos de maneira confusa	0	2	11
C	Comunica-se verbalmente com clareza	0	2	11
D	É organizado ao expor suas ideias	4	0	9
E	Sabe argumentar	0	0	13

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

No terceiro quadro registra-se o quesito leitura, ou seja, tem-se aqui a parte da alfabetização denominada decodificação.

TABELA 3 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – LEITURA

ITEM	LEITURA	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A	Conhece letras, mas não sabe "juntá-las"	13	0	0
B	Reconhece palavras que sabe de cor	13	0	0
C	Lê soletrando (p a pa, t o to - pato)	13	0	0
D	Lê com fluência	0	13	0
E	Entende o que lê	0	6	7

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

Este terceiro registro mostra que os mesmos alfabetizandos que

apresentam um resultado parcial na oralidade apresentam resultados satisfatórios nos três primeiros itens, embora os dois últimos itens, os mais importantes, referentes à leitura fluente e ao entendimento daquilo que lê, não tenham sido avaliados como satisfatórios.

O próximo quadro refere-se à escrita, enquanto processo de codificação. Neste caso, os resultados foram avaliados em concordância com o quadro anterior. Desta forma, os três primeiros itens demonstram um processo inicial de alfabetização e, por sua vez, os dois últimos demonstram que a escrita mais elaborada não foi identificada como resultado deste mesmo processo de alfabetização.

TABELA 4 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – ESCRITA

ITEM	ESCRITA	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A	Faz garatujas	1	12	0
B	Para escrever uma palavra, usa as letras em qualquer ordem	2	0	11
C	Escreve para cada sílaba uma letra (ou outra grafia)	2	0	11
D	Escreve como fala (já representa todos os fonemas)	13	0	0
E	Escreve com clareza	0	12	1
F	Escreve usando as regras de ortografia, concordância	0	13	0

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

Por sua vez, de todos os quadros, o último é o que apresenta os resultados positivos com maior incidência. O conhecimento matemático foi avaliado como o mais satisfatório, conforme segue, muito embora os alfabetizados ainda não sejam capazes de ler e entender contas, gráficos ou tabelas.

TABELA 5 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – MATEMÁTICA

ITEM	MATEMÁTICA	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A	Conhece medidas	13	0	0
B	Conhece números	13	0	0
C	Entende o sistema de numeração decimal	13	0	0
D	Identifica a operação necessária para resolver os problemas propostos	13	0	0
E	Faz cálculo mental	13	0	0
F	Consegue registrar cálculos no papel	13	0	0
G	Consegue ler e entender contas, gráficos, tabelas	0	12	1

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

Segundo as informações finais dos portfólios:

TABELA 6 – “Parecer Final” dos alunos da turma de 2009 da Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil – OBSERVAÇÕES

<p>OBSERVAÇÕES: 0 (zero)</p> <p>ENCAMINHAMENTO DO ALFABETIZANDO</p> <p>(0) Alfabetizado e encaminhado para turma de EJA – Escola</p> <p>(0) Permanência em turmas de alfabetização</p> <p>Justificativa:</p> <p>(0) Evasão</p> <p>(0) Desistência</p> <p>(13) Alfabetizado é impossibilitado de continuar na EJA</p> <p>Motivo: Não foram anotados os motivos</p> <p>RG: 2ª Via (0) Sim (12) Não (0) Sem Marcação: (1)</p>
--

Fonte: Organização do autor a partir de dados do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

Vê-se que os alfabetizados apresentam enquanto resultados positivos a capacidade de reconhecimento das letras e das palavras que já conhecem, a leitura soletrada e o registro de todos os fonemas, escrevendo como falam.

Entretanto, ainda não apresentam escrita clara nem leitura fluente ou entendimento daquilo que leem, o que demonstra a parcialidade no processo de alfabetização ou mesmo no registro “satisfatório” deste processo através dos portfólios. Mesmo no quesito matemática, que apresenta os resultados positivos com maior incidência, vê-se que os educandos também não são capazes de ler e entender contas, gráficos e tabelas, muito embora consigam identificar os números, as medidas, efetuarem cálculos mentais, etc.

Portanto, os quadros acima permitem que se percebam alguns aspectos da efetivação de uma ação de alfabetização. Entretanto, quando os dados dos portfólios são aproximados a outros dados como entrevistas, observações, diálogos e mesmo a própria tentativa de estabelecer contatos com a comunidade; a efetivação do programa não se expressa da mesma forma. O registro formal, neste caso o portfólio avaliativo, expressa uma concreticidade do programa e de seus resultados. Todavia, quando se tentou extrair dados por meio de entrevistas não se obteve a mesma clareza que se encontra registrada nestes. Disso se conclui que há uma distância entre o cumprimento burocrático do programa e a vida prática dos sujeitos na comunidade remanescente quilombola dOs do Sutil. Tal percepção implicou na necessidade de observar com mais atenção as relações entre a alfabetização de adultos e o PPA.

2.1.2 A alfabetização de adultos e o Programa Paraná Alfabetizado (PPA)

O tema da alfabetização de adultos foi a porta de entrada para esta pesquisa. No início da investigação partia-se de ideias genéricas e do pressuposto de que a alfabetização por si só seria um benefício a todos que a ela não tiveram acesso. À medida que as leituras e documentos foram sendo agregados houve uma mudança de orientação e a questão da alfabetização deixava o primeiro plano para ceder espaço para a emergência de outros problemas, como o empoderamento¹²⁷ dos sujeitos na comunidade.

¹²⁷ O conceito de empoderamento é aqui utilizado à luz das reflexões contidas nos diálogos entre Paulo Freire e Ira Shor, sobre *empowerment*, cujo vocábulo significa *dar poder a; ativar a*

Não se exclui que a alfabetização é um direito de todo cidadão, mas percebeu-se que a questão não se restringe ao simples acesso a um instrumento. No estudo de Woiciechowski, tem-se uma caracterização da alfabetização de adultos em Ponta Grossa. A pesquisa da autora parte do pressuposto que a alfabetização permitiria o acesso aos conteúdos que determinam os caminhos para entender o mundo.¹²⁸ Embora a pesquisadora faça a ressalva de que a educação em EJA deve ir além da simples aquisição do código escrito, o texto deixa a entender que a escrita carrega consigo conteúdos de orientação da vida prática. Não que isso seja falso, porém deixa a impressão de que somente pela escrita se daria o “empoderamento” dos analfabetos, em detrimento de outras possibilidades de transformação.

Mais do que aprender a ler e escrever a alfabetização se dá quando

[...] o analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente da aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.¹²⁹

Com efeito, o trabalho de Woiciechowski se prende às técnicas de escrita e leitura que Freire critica, prende-se à técnica de como se alfabetizar, deixando em segundo plano os pressupostos pedagógicos, filosóficos, sociológicos ou antropológicos da própria alfabetização. Entretanto, a dissertação aponta para uma superação importante, qual seja a da simples função estatística que os programas de alfabetização podem sofrer dentro de políticas de governo.

Não se trata aqui de apresentar uma repetição da dissertação referida, visto que aquela é outra abordagem com pressupostos divergentes dos que orientam o

potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito e; dinamizar a potencialidade do sujeito. Para o educador o empoderamento individual, surgido por meio de uma compreensão crítica da realidade social, deve estar associado à transformação mais ampla da sociedade. Em suas palavras: “A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.” Cf. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano de professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

¹²⁸ WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, Adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever.** Dissertação (mestrado) Área de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006. 192 f.

¹²⁹ FREIRE, **Educação e Mudança...**, op. cit., p. 71-72.

olhar aqui construído sobre a comunidade Sutil. Enquanto a pesquisa da autora apresenta generalizações a respeito da eficiência do método, neste caso busca-se uma compreensão geral do PPA na comunidade. Portanto, é preciso o distanciamento de qualquer possibilidade de justificação de um programa governamental. O interesse desta dissertação está em compreender como a comunidade aceita e/ou recusa ações culturais hipoteticamente impositivas. Para tanto, faz-se necessária uma descrição sumária do funcionamento do Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

2.1.3 O Programa Paraná Alfabetizado (PPA)

O Programa Paraná Alfabetizado (PPA) é uma ação do governo do Estado do Paraná, implantado desde 2004, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil.

Os objetivos do Programa são os seguintes:

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular;

Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados desenvolvendo ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação para a garantia da EJA Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades;

Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos;

Articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada.¹³⁰

¹³⁰ PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, **Programas e Projetos...**, op. cit.

Para o PPA, uma pessoa é alfabetizada (alfabetização inicial) quando é capaz de ler, compreender e produzir textos simples, de diferentes tipos e finalidades; participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada; expressar criticamente sua reflexão, seja oral, escrita ou interpretativa, acerca da realidade em que vive e; ler e compreender matemática.

Ao buscar a universalidade da alfabetização e garantir à população a superação de diversas situações de exclusão, o Programa considera a alfabetização como *“resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da escolarização.”*¹³¹ Para tanto, o PPA segue o seguinte formato¹³²:

a) O período previsto para o processo de alfabetização é de 8 meses.

b) A carga horária total de alfabetização corresponde a 320 horas, sendo desenvolvida em 10 horas semanais, através de planejamento pedagógico de temas geradores, definido pelo conjunto dos alfabetizandos e alfabetizadores, considerando as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade.

c) As turmas de alfabetização deverão ser constituídas permanentemente ao longo do ano, através de chamamento público de alfabetizadores e alfabetizandos, contando com o incentivo e participação de todos os segmentos da sociedade paranaense.

d) As turmas de alfabetização podem ser localizadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos e igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos.

O Programa teve sua primeira edição, em 2004, tendo sido realizada em 225 municípios, sendo atendidos 24.624 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização. A segunda edição, em 2005, atingiu 340 municípios, sendo atendidos 46.966 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização. Em 2006 contemplou 57.390 educandos e 2.962

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem.

turmas em 351 municípios. A quarta edição do Programa, em 2007, atingiu 5.839 turmas, atendendo 85.333 educandos em 391 municípios, atingindo quase a totalidade do estado.¹³³

Não é a finalidade desta dissertação a análise da configuração do PPA enquanto projeto governamental, nem mesmo acerca do alcance de suas pretensões. Deste modo, este tópico objetivou a apresentação dos aspectos fundamentais do mesmo, relevantes para a leitura de sua implementação específica na Comunidade Sutil, cujos dados se apresentam a seguir.

2.2 A Comunidade Remanescente Quilombola do Sutil através de olhares

Além das visitas e observações do pesquisador, registradas nos diários de campo e nas entrevistas, a serem abordadas com maior atenção no próximo capítulo; o levantamento de dados sobre a CRQ do Sutil também se deu a partir dos materiais produzidos sobre a comunidade, a seguir enumerados (vide referências completas ao final da dissertação), que expressam diferentes olhares acerca da história da comunidade e dos homens e mulheres que ali vivem:

- Tese “A comunidade do Sutil: história e etnografia de um grupo negro na área rural do Paraná” (2000), da antropóloga Miriam Furtado Hartung;
- Livro “*Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a Colonização Russa – 1792-1990*” (1992), da professora Isolde Maria Waldmann;
- Documentário “Comunidade do Sutil” (2004), dirigido por Adriano Justino.

Quando se visita Os do Sutil, tem-se uma visão sobre a comunidade. Parece que em determinado momento todos se tornam historiadores, ainda que possivelmente os historiadores profissionais não tenham se ocupado dOs do Sutil. O

¹³³ Ibidem.

que não exclui a criação de histórias sobre a comunidade. Os do Sutil possuem uma história, embora não revelem muita convicção disso. No decorrer da pesquisa as três referidas fontes chamaram a atenção. O registro da antropóloga, o da cronista e o do documentarista. Destas três fontes, tentou-se elencar dados que possivelmente possam contar uma história dOs do Sutil.

A comunidade do Sutil (como é comumente chamada) é uma comunidade de negros descendentes de escravos da Antiga Fazenda Santa Cruz, fundada ainda no século XVIII pelo fazendeiro português Manuel Gonçalves Guimarães, atualmente localizada na zona rural do município de Ponta Grossa. Após a sua morte, a fazenda foi herdada pelos seus filhos Joaquim Gonçalves Guimarães e Maria Clara do Nascimento.

Deste modo, a comunidade teve origem na doação¹³⁴, por parte de Maria Clara do Nascimento, de metade da fazenda aos escravos libertos, tendo sido atribuído um quinto da metade das terras e outros bens à escrava Fermina e os outros quatro quintos da metade dos campos de Santa Cruz foram doados a todos os escravos libertos. A outra metade da fazenda passou a ser de propriedade de Francisco de Paula Guimarães.¹³⁵ Desde o fim da fazenda, com a morte da proprietária e o advento da Lei Áurea, os descendentes de escravos permaneceram na região dando origem ao que hoje se chama Comunidade do Sutil.

Atualmente, a CRQ do Sutil ainda é tipicamente rural. Conforme os dados publicados pelo Grupo de trabalho Clóvis Moura em 2008, a comunidade é composta por cento e quarenta e quatro habitantes, distribuídos em quarenta e uma famílias. Não há escolas na comunidade, sendo que a escola mais próxima fica a 8 km de distância, no bairro do Cará-Cará. A unidade de saúde mais próxima fica a 18 Km do Sutil. O relatório indica ainda a incidência de hipertensão e alcoolismo como as principais doenças da comunidade.¹³⁶

Sobre os ancestrais da CRQ:

¹³⁴ É importante observar que a doação foi realizada por volta de 1850, o que leva a concluir que os beneficiários já eram libertos, caso contrário, não poderiam ter propriedades.

¹³⁵ HARTUNG, **A comunidade do Sutil...**, op. cit., p. 138.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 85-86.

Os descendentes de africanos que estão a 35 quilômetros da sede do município de Ponta Grossa contam que seus ancestrais estavam centenariamente nas terras. Terras que receberam, em herança, dos fazendeiros, depois do fim da escravidão. Contam que a terra compreendia o espaço desde o rio Tibagi ao Caniu e do Caniu até Santa Rita, mas que foram perdendo-as, principalmente para os imigrantes russos e alemães, que vieram para os Campos Gerais em 1876. Benedito Gonçalves nascido em 1929 relata que sua bisavó foi escravizada e que no passado Sutil e Santa Cruz, hoje separadas por fazendas, era uma mesma comunidade, de território integrado. Vani Ferreira Batista, 58 anos, relata que a sua família já está ali há seis gerações (seus tataravós, bisavós, avós, pais e seus filhos). Outro morador da comunidade conta que sua avó era nigeriana, mulher alta e magra como as negras do município de Tibagi. Ele diz que o dono da fazenda doou as terras para os negros após a libertação e que Gonçalves e Ferreira foram os que receberam essas terras. Dessa família, conta seu Antônio, Maria Simoa Ambrósia recebeu grande parte da terra que compreendia o espaço desde o Rio Tibagi ao Caniu e do Caniu até Santa Rita, pois ela era a matriarca da maior família e filha de Gonçalves. Antônio conta ainda que havia os invasores das terras dos negros e que ainda hoje tentam apossar-se dos espaços possíveis com espertezas e pressões, pois são os padrões possíveis.¹³⁷

Vê-se que as gerações que sucederam aos beneficiários das terras do Sutil nem sempre tiveram o domínio dos processos de manutenção da propriedade das terras a que tinham direito. Sua história é marcada por dúvidas quanto à documentação das terras, visto que não se sabe se foram vendidas e, caso tenham sido, em que condições; ou se foram simplesmente espoliadas por outras pessoas (talvez brancas e letradas) ou pelo próprio Estado com campanhas de benefício ao imigrante, visto a instalação de colônias de imigrantes russos na mesma região, aproximadamente cem anos depois da doação aos primeiros libertos.

2.2.1 O olhar da antropóloga: a etnografia como lente

Entre os estudos já realizados sobre a comunidade destaca-se a tese de doutorado de Miriam Hartung, em dois volumes. É o trabalho mais extenso, e intenso, sobre a comunidade do Sutil. Trata-se de um estudo etnográfico defendido em agosto de 2000, no programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

¹³⁷ GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. *Relatório Terra e Cidadania...*, op. cit., p. 86.

Para a realização da investigação etnográfica, a antropóloga morou na comunidade Sutil e procurou entender como se estabelecem sua formação e suas relações sociais, interna e externamente à comunidade. Além do exaustivo levantamento documental (inventários, testamentos, dentre outros arquivos oficiais), a pesquisadora realizou intensa observação do modo de vida dos integrantes da comunidade.

A tese encontra-se dividida em três partes.¹³⁸ A primeira destas, por sua vez, divide-se em quatro subtítulos. O primeiro é intitulado “*Do homem*”¹³⁹, no qual se apresenta uma descrição detalhada dos cento e vinte e dois indivíduos que compõem os grupos da comunidade, de suas vestimentas e do modo pelo qual se reconhecem como pertencentes a estes grupos. Nela Hartung convencionou, ou empresta a convenção: “*os do Sutil*”, para os descendentes, mesmo que não sejam moradores e “*os de fora*” para os não descendentes, inclusive moradores que se encontram há pouco tempo na comunidade.

Em “*Da Casa*”¹⁴⁰ a autora descreve as residências da comunidade, bem como o cotidiano das pessoas a partir destas.

Não há, porém, rede de esgoto ou água tratada; esta última é obtida quer nos poços construídos pelos moradores de cada casa, quer nas muitas nascentes distribuídas pelo local, os *olhos-d’água*. A precariedade dessa infraestrutura não é exclusividade do Sutil, pois situação semelhante se verifica nas colônias vizinhas.¹⁴¹

Uma diferença da descrição feita à atual refere-se à mudança do “estilo” das casas, pois onze anos após a pesquisa de Hartung, as casas de madeira foram substituídas, em sua maioria, pela alvenaria.

O terceiro subtítulo, intitulado “*Da Terra*”¹⁴², descreve os terrenos: o que se planta, tamanho, herança, quem mora, cercado. Ao final da descrição de cada terreno há um mapa. Descreve-se como algumas famílias conseguiram a posse, na

¹³⁸ Quando iniciei a leitura da tese de Hartung lembrei-me da leitura dos Sertões, de Euclides da Cunha, tanto pela extensão desanimadora, quanto, sobretudo, pela atribuição dos títulos e subtítulos.

¹³⁹ HARTUNG, **A comunidade do Sutil...**, op. cit., p. 19-35.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 36-58.

¹⁴¹ Ibidem, p. 37.

¹⁴² Ibidem, p. 58-87.

maior parte por usucapião. Há ainda a descrição dos caminhos: estradas, carreiros; da igreja e do espaço de festa; do cemitério; rapidamente, dos vizinhos e; dos arroios – *“no restante do tempo todos tagarelam e riem, relembando e comentando acontecimentos relacionados aos mortos, ensinando à piaçada quem é quem naquela terra.”*¹⁴³

O último subtítulo da primeira parte, qual seja “Dos Outros”¹⁴⁴, contempla a localização geográfica da comunidade, tomando por referência o sistema rodoviário. Os vizinhos são citados e são descritos brevemente cada grupo. Primeiro os que ficam em direção a Palmeira: as colônias russas; uma família japonesa; a colônia do lago. Em seguida, os que moram em direção a Ponta Grossa: a comunidade da Colônia Santa Cruz, outra CRQ que, segundo a autora, possui condições piores que aquelas dOs do Sutil.

O texto segue com a descrição de Ponta Grossa e Palmeira. Refere-se aos proventos que veem de Ponta Grossa, e aos parentes que moram na periferia desta cidade, bem como a relação dOs do Sutil com os parentes que moram na cidade. A conversa é aqui observada como um elemento importante pela pesquisadora, que a associa aos momentos de visita e, sobretudo, às refeições. Em sua descrição acentua o aspecto de que todos falam ao mesmo tempo. Por fim, a autora descreve Palmeira e as relações dOs do Sutil com esta cidade: lá as mulheres frequentam o centro de dona Rosa (benzedeira, curadora, feiticeira).

Na segunda parte¹⁴⁵ da tese de Hartung, dividida em dois capítulos, encontra-se a História do Sutil. Dentre as memórias encontradas sobre Os do Sutil, esta é a tentativa mais evidente, e mesmo de maior êxito, de estabelecer uma narrativa histórica como possibilidade de validade¹⁴⁶, a partir da concepção de uma ciência histórica. Aqui se vê o emprego de método, cujo objetivo é assegurar a validade dentro de uma comunidade de historiadores. Hartung se refere ao registro

¹⁴³ Ibidem, p. 83.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 88-106.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 107-264.

¹⁴⁶ Conforme os recursos indicados por RÜSEN, **Razão Histórica...**, op. cit., p. 84-93, como fundamento de pretensão de validade da narrativa da História.

da história com “h” maiúsculo. Segundo a autora, a constituição e as trajetórias do Sutil está armazenada nas entrelinhas da História.¹⁴⁷

Vê-se em Hartung uma clareza de que a história não é algo substantivo, como se existisse uma única “História” a ser resgatada, ao contrário,

[...] a história do Sutil está sendo pensada enquanto resultante de formas de ler e interpretar o mundo, das intenções e ações daqueles que o constroem, sempre circunscritos, importa repetir, por momentos e eventos determinados. Surge assim um Sutil no plural, arranjos elaborados na interseção e ações de seus membros frente a diferentes momentos e processos históricos.¹⁴⁸

Para a construção da “História do Sutil”, a qual chama de ambientação ou síntese histórica, Hartung recorre a outros historiadores.

A antropóloga segue a segunda parte fazendo um inventário sobre a ocupação do território paranaense, entre os séculos XVI e XIX, de sua economia, suas cidades e da localização na rota dos tropeiros. Nesta descrição, o escopo são os Campos Gerais, bem como as atividades econômicas, as formas de ocupação, as fazendas, os habitantes, os fazendeiros e os escravos. Hartung mostra que a presença da população escrava nos Campos Gerais esteve entre 7% e 12%, nos anos de 1772 e 1866, respectivamente. E que o plantel de escravos nas fazendas variava entre 30 e 100 escravos.¹⁴⁹

À frente, Hartung aborda a história da fazenda Santa Cruz, que tanto pode ter sido uma sesmaria quanto uma posse qualquer. Os documentos permitem, segundo a autora, identificar Manoel Gonçalves Guimarães como proprietário da fazenda no século XIX, por meio do inventário de 1836, em que deixa a Santa Cruz aos seus filhos: Joaquim Gonçalves Guimarães e Maria Clara do Nascimento, a qual posteriormente doará metade das terras aos escravos libertos, conforme já exposto.¹⁵⁰ Hartung identifica, nas relações com os escravos, preocupações

¹⁴⁷ HARTUNG, **A comunidade do Sutil...**, op. cit., p. 108.

¹⁴⁸ Ibidem, 108-109.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 126.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 131-152.

religiosas, bem como valores ditos filantrópicos e humanitários, que resultaram em concessões de liberdade a escravos na primeira metade do século XIX.¹⁵¹

Na terceira e última parte da tese¹⁵², dividida em três capítulos, a autora explora mais detidamente alguns dos elementos já referidos. Inicialmente, volta-se aos elementos que compõe o grupo doméstico, tanto no que se refere aos espaços físicos, quanto em termos de relações sociais. Preocupa-se aqui em apresentar os valores dos homens e das mulheres da comunidade, os laços familiares e de compadrio, os casamentos, as linhagens e relações de parentesco, etc.

Na sequência, a autora se volta à exposição sobre “os de dentro” e “os de fora”, discutidos em função da igreja e das festas da comunidade, momentos estes que evidenciam as relações das pessoas da comunidade com as externas à mesma. Ao analisar as divisões sociais entre os grupos e as relações de poder, Hartung argumenta que a posição de um indivíduo dentro do seu grupo, na comunidade, em termos de configurações sociais, é comumente associada à posição de seus ascendentes.¹⁵³

Por fim, em “Os de Deus Nosso Senhor”¹⁵⁴, a autora apresenta os costumes fúnebres da comunidade. Hartung observa que as doenças e a morte são dois dos temas preferenciais dentre Os do Sutil, que fazem de ambos os temas, assuntos obrigatórios em qualquer encontro. *“Sua preocupação com estes acontecimentos se manifesta ainda, de forma particular, por ocasião da perda de alguém, quando o grupo mergulha em extrema ritualização do fato, cujo conjunto revela e reafirma a concepção de mundo dos do Sutil.”*¹⁵⁵ A partir da relação que os descendentes dos negros libertam estabelecem para com os seus mortos, a autora percebe em outros prismas as relações dos sobreviventes na própria comunidade, suas crenças, seus rituais, todo o seu universo simbólico.

Conforme já observado, a tese de Hartung é um elemento fundamental para a compreensão da configuração da comunidade dOs do Sutil, visto que a autora

¹⁵¹ Ibidem, p. 151.

¹⁵² Ibidem, p. 265-562.

¹⁵³ Ibidem, p. 485.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 488-562.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 488.

apresenta desde os elementos do cotidiano da comunidade, de suas relações sociais, até a sua configuração física, espaços de vivência e moradias, além das relações de trabalho, hábitos sociais e mesmo suas crenças e relações com os mortos. A partir do olhar etnográfico, a antropóloga nos apresenta um retrato vivido dos inúmeros laços que unem os homens e mulheres da comunidade do Sutil.

2.2.2 O olhar da cronista: um recorte de simplicidade e morosidade

Outro estudo sobre a comunidade dOs do Sutil está no livro “Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a Colonização Russa: 1792–1990”, da Professora Isolde Maria Waldmann. Nesse trabalho a autora objetiva “*recuperar e registrar a história dos acontecimentos que ocorreram no passado na região dos Campos Gerais.*”¹⁵⁶ Na mesma apresentação se atribui a realização do estudo “*graças à dedicação e à boa vontade de pessoas interessadas em preservar a história e as raízes culturais dos imigrantes russos brancos.*”¹⁵⁷

Deste modo, é relevante observar que não se procura preservar a história e as raízes de todos, mas de uma parte, dos colonos russos. Disso tem-se a origem de uma questão importante: os negros descendentes de escravos não têm história? Durante a construção do texto, que procura registrar a história da Fazenda Santa Cruz, a autora dispensa somente sete páginas, que formam o segundo capítulo, de um total de sessenta e sete páginas, para tratar da vida dos “ex-escravos”. O capítulo se intitula: “*Escravos da Colônia do Sutil em Santa Cruz*”.

No decorrer da obra, a autora se debruça brevemente sobre aspectos da vida e do trabalho dos escravos na Fazenda, tratando então do período subsequente à promulgação da Lei Áurea, quando estes e seus descendentes converteram-se em “*ricos e herdeiros da Fazenda Santa Cruz*”¹⁵⁸. Na opinião da autora, não souberam

¹⁵⁶ WALDMANN, Isolde Maria. **Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a Colonização Russa – 1792–1990**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, p. 1.

¹⁵⁷ Ibidem.

¹⁵⁸ Ibidem, p. 27.

dar valor a sua herança, entregando-se à vida de promiscuidade e negligência, o que levaria à ruína sua saúde física e sua condição econômica.

A seguir, Waldmann intercala dados acerca dos tempos da escravatura – relações dos valores financeiros atribuídos aos escravos, na condição de posse, de acordo com faixa etária, bem como dados acerca das circunstâncias enfrentadas pelos negros na conjuntura da abolição – com informações a respeito do modo de vida dos habitantes da comunidade à época da composição de seu texto.

Os filhos estudam na escola local, juntamente com os filhos dos russos. Frequentam a Igreja de São Benedito, situada na Colônia, onde levam seus filhos para serem batizados e realizam os casamentos. Em dia de missa, branco no meio deles é somente o padre. Eles não gostam muito de visitas, são bastante desconfiados, moram em pequenas casas de madeira ou ranchos.

Uma minoria mora em casas de alvenaria, tem carro, e trabalha na agricultura mecanizada. O restante das famílias trabalha na lavoura de subsistência, plantam milho, feijão e abóbora, criam galinhas, vivem em más condições de higiene e moradia.¹⁵⁹

Ênfase é dada pela autora à precariedade das condições da população local, que seria caracterizada por não ter “*ambição de possuir, contentando-se com o que têm*”, afirma¹⁶⁰, de maneira a viver da mesma forma que seus antepassados, com simplicidade e morosidade. Faz-se fundamental frisar que, com enfoque dirigido à apresentação da colonização russa na região, a obra de Waldmann coloca em segundo plano a comunidade do Sutil, por vezes dirigindo-se à mesma de forma condescendente, vítima de sua própria “simplicidade”. Trata-se de um agudo contraste com o empreendedorismo atribuído aos colonos russos, destaque da obra. Por outro lado, o livro não deixa de apresentar uma contribuição ao repertório de dados acerca da comunidade dos do Sutil, acrescentando um ângulo de leitura à pesquisa.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 28.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 29.

2.2.3 O olhar do documentarista: Os do Sutil por eles mesmos

Outro material bastante relevante que se constitui como uma das narrativas sobre o Sutil é o documentário intitulado “*Comunidade do Sutil*”. O material, com uma duração de cinquenta e cinco minutos, foi produzido em 2004 pela Exclusiva Produções e Edição Terramarceu para a DOCTV, dirigido por Adriano Justino e com fotografia de Exclusiva/PR Educativa.

Esse material traz imagens da comunidade, bem como depoimentos que procuram construir uma narrativa em que Os próprios do Sutil se descrevam, narrem suas atividades, seus sonhos, seus modos de vida.¹⁶¹ Os depoimentos são intercalados com subtítulos e pequenos textos que trazem informações sobre a comunidade. O vídeo começa com a informação histórica que “funda” o Sutil: “*Em 1854, a proprietária da Fazenda Santa Cruz, Maria Clara do Nascimento, deixou 6,5 mil hectares de terra para seus escravos recém-libertados. O vilarejo, atualmente denominado Sutil, ocupa 23 hectares da antiga fazenda.*”

Entretanto, ao mesmo tempo em que o material dirigido e produzido por Justino contribui para a visibilidade da comunidade, também acaba por reforçar o discurso de vitimização do negro. Ademais, o diretor não se preocupa em apresentar elementos políticos da configuração da CRQ do Sutil, ou mesmo dos significados inerentes à identidade de um quilombo. Ainda assim, é inegável a contribuição do documentário para o resgate de aspetos das tradições da comunidade do Sutil, propondo, em certa medida, a reinserção do negro na história da formação paranaense.

¹⁶¹ Em mais de uma das visitas aOs do Sutil foram presenciados comentários pelos habitantes da comunidade a respeito deste documentário. Em certa ocasião, durante uma apresentação do vídeo no salão da comunidade, deu-se a perceber reações de timidez por parte de alguns por terem suas imagens veiculadas. Em outra ocasião uma integrante da comunidade afirmou que o documentário não registra o que é de fato o Sutil, enquanto outra, por sua vez, afirmava que o Sutil era aquilo mesmo, conforme mostrado no documentário, demonstrando visões discordantes sobre o material e a construção histórica ali presente.

2.2.4 O que é um quilombo

A partir destas fontes, das observações e das reflexões, o problema da alfabetização de jovens, adultos e idosos precisou ser repensado ao longo da pesquisa. Desde o encontro com os olhares dOs do Sutil, os problemas da comunidade se revelaram mais complexos. Enfraquecia-se a hipótese de que as ações governamentais, não desprezíveis haja vista serem direitos; significariam a solução para o saneamento das mazelas da comunidade.

É possível que seus problemas sejam muito mais graves do que saber ler e escrever. Talvez seus problemas estejam relacionados não ao desconhecimento das letras, mas ao “desconhecimento” da própria história. Ou ainda às dúvidas em relação à própria história. Não que esta história não tenha sido contada. Ao contrário, esta é uma história de várias versões, a partir de muitos olhares. Entre elas, qual é possível de ser escolhida?

Os do Sutil demonstram certo cansaço em receber pesquisadores, mesmo que estes estejam, aparentemente, imbuídos de nobres ideais. A alfabetização levou-os à comunidade e lá a vida de homens e mulheres, donos de uma história, aparece. Os do Sutil, em suas falas, requisitam a própria história. Ela deve estar na mente de algum velho, nas gavetas e caixas de algumas casas. Mas, de que adianta saber ler se for para se ler uma história ‘produto’?

O contato com as referidas fontes e os diferentes olhares sobre a CRQ do Sutil contribuiu para destacar a necessidade de se compreender, em um nível conceitual, o que compõe a configuração de uma comunidade quilombola. O entendimento do conceito de “quilombo”¹⁶² se faz necessário para se analisar alguns aspectos dOs do Sutil, antes que seja possível a observação do processo de alfabetização através do PPA.

O conceito mais difundido de quilombo é aquele ao que se refere Costa, ao afirmar que

¹⁶² Sobre este conceito consultou-se o artigo de SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: **Revista Ambiente & Sociedade** - Ano V – N. 10 - 1o Semestre de 2002.

[...] o termo quilombo possuía originalmente, como se sabe, um sentido preciso, servindo para definir as localidades formadas por negros que fugiam à escravidão e parecia até o final dos anos oitenta, para maior parte dos brasileiros, um capítulo encerrado da história do país.¹⁶³

A urgência da discussão do conceito neste trabalho se dá por dois motivos. Primeiro por se tratar de uma exigência oriunda do preceito da Constituição Federal de 1988 que garante direitos às comunidades quilombolas. Segundo Costa, para o “Movimento Negro” a questão do termo quilombola se coloca no campo político, de forma que sua noção deve ser ampliada para que se permita “*a correção das injustiças históricas e presentes cometidas contra a população negra.*”¹⁶⁴ Neste sentido, os laudos técnicos científicos para a demarcação de terras de comunidades remanescentes de escravos e a reivindicação do direito à terra podem ter possibilitado uma ampliação desse conceito tradicionalmente tomado como reduto de negros fugidos.

Um segundo motivo é que na compreensão de senso comum o conceito mais difundido de quilombo parece ser o referente à história de Palmares. Esse conceito reduz as comunidades ao fato de pertencerem ao refúgio. No entanto, a fuga e o isolamento não foram a única forma de resistência e agrupamento das comunidades negras. Os descendentes de escravos acharam outros meios de resistir e sobreviver. Algumas vezes adquiriram a confiança de seus senhores conquistando terras como herança.¹⁶⁵

Este é o caso particular da CRQ do Sutil que se configura como uma comunidade remanescente de escravos que, no entanto, não fugiram da fazenda. Esse fenômeno não exime as culpas pelas atrocidades da escravidão. Ao contrário, ao mesmo tempo revelam e ocultam o complexo sistema de escravidão, a partir de diferentes lados, por vezes complementares. De um lado, são revelados os negros que, ao conquistarem a confiança de seus senhores e estabelecerem as relações de

¹⁶³ COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. In: **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP. São Paulo, 13 (1): 143-158, maio de 2001, p. 149.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 150.

¹⁶⁵ Sobre a resistência negra, consultar REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

compadrio¹⁶⁶, não se mostram passivos ao sistema escravista, mas adotam outra estratégia que não o conflito direto para garantir sua liberdade.

Do outro lado, mostram-se os fazendeiros, os quais doavam suas terras não por estarem preocupados com o fim de um sistema injusto, mas por serem movidos, na maioria das vezes, por uma moral cristã, individualista e altruísta. Exemplo desse altruísmo é a figura da princesa Isabel que, ao assinar a Lei Áurea, recebe a alcunha de “a redentora”. Entretanto, comumente o bem feitor, por meio da doação ou de outras práticas como essa; tinha como o objetivo a salvação da própria alma. Deste modo, o que se buscava era o sentimento de ter cumprido com uma obrigação cristã, ao mesmo tempo em que se pretendia, com isso, alcançar a salvação.

Portanto, para além desta noção mais restrita de quilombo, em geral associada ao binômio de fuga e resistência, esta dissertação parte do conceito de remanescente de quilombo, o qual é dilatado para enfatizar e abarcar a identidade étnica e a territorialidade, noções construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam. Com efeito, segundo Schmitt, Turatti e Carvalho¹⁶⁷, entende-se que o conceito de Comunidades Remanescentes de Quilombolas, o qual abarca a Comunidade Sutil, refere-se à situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos, sendo utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material, o qual confere uma referência presencial de pertencimento.

2.3 A educação escolar e a escolaridade na CRQ do Sutil

Atualmente a comunidade Sutil não possui uma escola. As crianças e adolescentes em idade escolar são atendidos em estabelecimentos localizados em bairros urbanos. O Ensino Fundamental é realizado na Escola Estadual Francisco Pires, do bairro Cará-Cará e o Ensino Médio, geralmente, no Instituto de Educação

¹⁶⁶ Este é um dos pontos estudados por HARTUNG, **A comunidade do Sutil...**, op. cit., ou seja, como se deu a doação de terras para os escravos numa relação de compadrio e confiança.

¹⁶⁷ SCHMITT, TURATTI, CARVALHO, **A atualização do conceito de quilombo...**, op. cit., p. 04.

Estadual Professor M. César Prieto Martinez, ambos localizados na área urbana do município de Ponta Grossa.

Mas é importante destacar que a comunidade já teve escola, conforme relata Waldmann em referência indireta sobre a educação na comunidade Sutil feita pelo subtítulo “*Educação dos filhos de famílias russas*”, presente em sua obra. A autora ao citar a demolição da escola da colônia russa em 1967, relata a “integração” desta com a comunidade do Sutil: “*Enquanto isso algumas crianças russas frequentavam a Escola do Sutil.*”¹⁶⁸ Contudo, observa-se que para a autora não há um interesse no registro da história da escola do Sutil. A narrativa está impulsionada pela centralidade do tema “colônia russa”, conforme já observado.

Chama à atenção a afirmação a respeito da superioridade das crianças russas, em detrimento das chamadas pela autora de “crianças brasileiras”, ou seja, as da comunidade do Sutil. Vejamos: “*Apesar da distância, as crianças aprendiam com mais facilidade do que as crianças brasileiras, não perdiam tempo, decoravam com as palavras até aprender, depois pediam outras assim sucessivamente.*”¹⁶⁹ No olhar da autora, mesmo as “crianças brasileiras” não tendo empecilhos como a distância, visto que moravam no Sutil, não obtinham o mesmo resultado que as russas.

A autora ainda observa que: “*As crianças dos russos brincavam com as crianças do Sutil sem o menor problema de integração e continuam até hoje com a amizade deles, trabalham de diaristas para os russos na casa e na lavoura.*”¹⁷⁰ A defesa de suposta integração, talvez, seja uma tentativa de levar a crer que a convivência entre os membros da comunidade do Sutil e os colonos russos seja livre de conflitos e de relações assimétricas de poder. A justificativa da inexistência de problema de integração parece estar em consonância com a ideia, bastante forte, de que no Brasil há uma democracia racial. Waldmann vai além, à medida que justifica a pacificidade ao afirmar que as amizades continuam, muito embora tal amizade seja uma relação de trabalho, ou seja, uma relação assimétrica de poder. Os do Sutil

¹⁶⁸ WALDMANN, *Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais...*, op. cit., p. 54.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 55.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 54-55.

trabalham para os “Russos”. A fórmula contrária não é percebida, a de que os russos trabalhem para os do Sutil.

Não é a finalidade deste trabalho a análise das percepções de Waldmann acerca da CRQ em questão. Entretanto, os aspectos acima frisados contribuem para a percepção das condições precárias entre Os do Sutil, inclusive no que se refere à escolaridade, muito embora, como observado anteriormente, talvez estes homens e mulheres da comunidade dOs do Sutil tenham problemas mais graves do que não saber ler ou escrever. Em 2000, Hartung demonstrou quantitativamente o grau de escolaridade dOs do Sutil. Nas palavras da autora “*normalmente, a vida escolar se encerra na quarta série do primeiro grau ou entre os 10 e 11 anos de idade.*”¹⁷¹

Tais níveis quantitativos de escolaridade, conforme observados por Hartung, pode ser observada nos dois quadros a seguir:

TABELA 7 – Escolaridade da Comunidade Sutil

ESCOLARIDADE	%
Analfabetos	10
Até a 4ª série	75
5ª a 8ª série	14
2º grau	1
TOTAL	100

Fonte: HARTUNG, *A comunidade do Sutil...*, op. cit., p. 90.

Os níveis de escolaridade se distribuem de forma relativamente equilibrada entre homens e mulheres, mas é possível observar que a taxa de analfabetismo é maior entre as mulheres.

TABELA 8 – Escolaridade da Comunidade Sutil

ESCOLARIDADE	HOMENS %	MULHERES %
Analfabetos	3	7
Até a 4ª série	43	32
5ª a 8ª série	6	8
2º grau	1	0
TOTAL	53	47

Fonte: HARTUNG, *A comunidade do Sutil...*, op. cit., p. 90.

¹⁷¹ HARTUNG, *A comunidade do Sutil...*, op. cit., p. 90.

Essas questões serão retomadas mais detidamente no próximo capítulo.

2.4 O problema da terra e o analfabetismo como causa e justificativa

Um dos problemas bastante instigantes, talvez central, da comunidade do Sutil refere-se à propriedade da terra. Com a garantia constitucional a partir de 1988 esse problema foi retomado nas comunidades negras e indígenas nas quais suas terras não são legalizadas. Com Os do Sutil não foi diferente. Neste caso, em particular, as terras foram doadas aos escravos libertos e seus descendentes. Faz-se pertinente observar que esta questão está intimamente relacionada ao tema deste trabalho.

As causas do problema da terra no Sutil, bem como em outras comunidades quilombolas pelo Paraná e pelo Brasil, são bastante diversificadas. As dificuldades referentes à posse de propriedades, mais especificamente a de terras, é algo que leva muitos a utilizarem meios duvidosos para sua legitimação. A violência e as negociatas são características constantes no grave problema de terras em nosso país.¹⁷² Neste jogo, os interessados na aquisição de terras utilizaram de vários subterfúgios para efetivarem a retirada dos descendentes de escravos e libertos de suas terras, muitas vezes com a anuência do poder do Estado. Neste aspecto, o Estado aparece blindado por suas características formuladas na filosofia política clássica: o contratualismo liberal de Thomas Hobbes, John Locke e Charles de Montesquieu. Um Estado forte, constituído a partir da assembleia de cidadãos, para a garantia da paz, da vida e da propriedade privada.

No caso do Sutil, conforme já apontado, dos 6,5 mil hectares de terra referentes à doação original, a área atual do vilarejo manteve somente 23 hectares. As terras aos arredores da comunidade foram destinadas pelo Estado à política de instalação de colônias de imigração, neste caso, imigrantes russos. Em Guarapuava,

¹⁷² HARTUNG, Miriam Furtado. **Saberes reversos...**, op. cit., p. 05.

o caso da CRQ Invernada Paiol de Telha sofre a mesma ironia, com a instalação de cooperativas de colonos europeus. Mais uma vez os colonizadores.¹⁷³

Frente a tais dificuldades no que se refere à legalização das terras e, sobretudo, às perdas das terras que Os do Sutil sofreram, o analfabetismo aparece como causa e, por vezes, como justificativa. É interessante observar que, nesta situação, o analfabetismo serve como trunfo, seja para ser atribuído como causa, seja para servir de justificativa ao que ocorreu. Deste modo, é possível afirmar que o analfabetismo é carregado de duplo sentido.

Inicialmente se pode afirmar que Os do Sutil perderam suas terras por falta de instrução e, deste modo, foram enganados, assumindo a posição de vítimas. Em outro sentido, é possível assumir que, por serem analfabetos, não tomaram os devidos cuidados com os “sabidos” e “espertinhos” e, assim, perderam as terras. Não cabe apontar qual é o sentido real do analfabetismo. De qualquer forma, causa ou justificativa, identifica-se uma relação injusta no processo de regularização, vendas e apropriações das terras doadas até o movimento que antecede o laudo antropológico para o reconhecimento da comunidade e consequente certificação e título da terra.

Na segunda parte de sua tese, Hartung apresenta o seguinte relato de Benedito Gonçalves Guimarães:

Aqui era Santa Cruz, não Sutil, no mapa que é do povo antigo aqui, que isso já foi tudo pro brejo, era Santa Cruz. (...) E era uma bisavó que era vez disso aí e as outras famílias. (...) Tudo a mesma coisa, essas família aqui de baixo e as de cima era tudo Santa Cruz, não tinha nada de Sutil, não sei como é que fizeram esse batismo aí. (...) Terrenaço. A gente, falta de estudo, os sabido, os mais sabidinho, foi estudando e enrolou os coitado, **pois eram analfabetos**. Eles falavam: oi, eu dou um alqueire de terra prô senhor modo de o senhor nos arrumar tal coisa assim. Eles iam e cortavam dois, quatro alqueire nessa terra. Até que foi enrolando todo mundo. Daí ajustaram um advogado, o advogado enrolou eles, pior ainda, aí que foi. Nós era rico se nossos pai, nossos avô, fosse um pouco inteligente, pois davam terra em conjunto. Gente, pobre, caboclo, os padres que chegavam aí mendigando, ficavam rico, Minha bisavó diz que deu pra um tal de Roseira que existiu, ficaram com todo o terreno de Santa Cruz.¹⁷⁴ (grifo nosso)

¹⁷³ Sobre o caso das terras na comunidade Invernada Paiol de Telha consultar: SENE, Roberto Revelino. **Caso Paiol de Telha**: uma história dos descendentes negros escravizados frente à expropriação de terras em Guarapuava, PR. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2008.

¹⁷⁴ HARTUNG, **A comunidade do Sutil**..., op. cit., p. 107.

No relato acima é possível observar a justificativa de que os descendentes dos libertos foram espoliados por sua condição de analfabetos, por não terem sido inteligentes e terem sido enrolados pelos mais “sabidos”. Por sua vez, na obra de Waldmann, a situação apresenta-se invertida: as vítimas são tornadas culpadas, embora a causa seja semelhante ou a mesma:

Segundo alguns depoimentos dos descendentes dos ex-escravos, seus tataravôs e bisavôs não sabiam dar valor a herança recebida. Enquanto tinham gado, cavalos e mulas, viviam de venda e de troca e, às vezes, saíam perdendo, pois não sabiam fazer contas. Eram logrados pelos outros. Começaram a beber cachaça, viviam na promiscuidade, alimentavam-se mal, começaram a ficar doentes, pegando tuberculose que dizimou quase toda a população de cor negra.¹⁷⁵

O problema segundo esta narrativa não está nos que usaram de má fé, mas nos próprios “ex-escravos” que não souberam valorizar a herança recebida. Destaca-se que as expressões “às vezes saíam perdendo” e “logrados” se tratam de eufemismos para a descrição da espoliação que a comunidade sofreu. Embora a causa ainda seja a mesma, visto que “não sabiam fazer conta”, ou seja, uma das características do analfabetismo. A autora descreve como se deu o início do problema de propriedade dos herdeiros:

Não demorou em aparecer pessoas querendo tirar proveito dos ricos e herdeiros negros da Fazenda Santa Cruz. Foi por esse tempo que apareceu entre eles um homem de **cor mulata** chamado Braz Rio Branco, que se fez passar por amigo dos pretos, colocando um armazém bem no meio da fazenda. Começou a vender fiado em troca de alguns litros de terra; em pouco tempo os negros tinham vendido quase tudo que possuíam, **pois não sabiam ler nem escrever e eram obrigados assinar com sua própria mão dirigida pelo comerciante Braz Rio Branco.**¹⁷⁶ (grifo nosso)

O trecho reafirma o analfabetismo como causa do problema da terra na expressão “não sabiam ler nem escrever”. Waldmann atenua a culpa dos descendentes dos negros libertos, mas a atribui a um homem de “cor mulata”. Parece ser uma reafirmação negativa de que, se não são os negros os responsáveis pelo problema das terras, a responsabilidade recai sobre um “personagem” que está próximo a eles: “um homem de cor mulata”. É como se a autora, ao afirmar seu

¹⁷⁵ WALDMANN, *Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais...*, op. cit., p.27.

¹⁷⁶ Ibidem.

fenótipo, quisesse identificá-lo com os negros. Intrigante é o fato de que este indivíduo, chamado Braz Rio Branco é, ao que parece, alfabetizado, deste modo, possuía uma das características dos brancos da época: saber ler.

Waldmann continua a justificar as perdas dos descendentes de escravos: “os negros não sabiam negociar, pois eles viviam debaixo de ordens. Quando foram libertados não sabiam o que fazer com que tinham recebido.”¹⁷⁷ Há duas possibilidades de leitura aqui: uma é a de que a autora considere a falta de uma estrutura que efetivasse a abolição; a segunda é a de que a autora os torne culpados por sua própria situação. Pelo conjunto do texto, a possibilidade da segunda interpretação se torna mais provável. Ademais, um fato parece ganhar evidência a partir destes estudos e relatos: a relação forte entre o analfabetismo e o problema da terra e, por conseguinte, da própria identidade da CRQ dos Sutil, a ser discutida no próximo capítulo.

¹⁷⁷ Ibidem.

CAPÍTULO III

NARRATIVAS DA COMUNIDADE SUTIL: ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E A VIDA PRÁTICA

Este capítulo parte de reflexões sobre as opções da abordagem metodológica desta pesquisa em educação, especialmente no que se refere à coleta de dados por meio das entrevistas. Esse processo formativo foi fundamental para a construção do olhar do pesquisador na leitura das narrativas da CRQ dOs Sutil. Destaca-se destas narrativas alguns elementos mais relevantes para esta pesquisa: a relação da comunidade com o estado, a percepção da alfabetização, a questão da identidade dOs do Sutil e as possibilidades de futuro.

3.1 Caminhos da abordagem metodológica e a coleta de dados

A pesquisa em educação que ora se apresenta implicou a reflexão acerca de certas questões pertinentes à abordagem metodológica. Constata-se, no entanto, uma dificuldade de classificação que retrate com fidelidade o método desta pesquisa. Assim, o argumento de Gamboa de que “não existem abordagens metodológicas totalmente definidas ou puras”¹⁷⁸, justifica a não explicitação exata e pura do tipo de pesquisa aqui adotado, uma vez que características e instrumentos de diferentes abordagens foram utilizados. Considerando que esta pesquisa utilizou mais de uma forma de coleta de dados, dentre as quais observação, coleta de materiais, portfólios e entrevistas, faz com que seja classificada como pesquisa exploratória.

A coleta de dados não pode ser considerada como um momento distinto da pesquisa como um todo, pois é concomitante aos outros momentos da formação. A coleta acontece ao mesmo tempo em que leituras teóricas estão sendo realizadas, que o instrumental metodológico está sendo classificado e que as disciplinas estão ocorrendo. Deste modo, as estratégias que se seguem para realização desta tarefa

¹⁷⁸ GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007, p. 37.

não podem ser estabelecidas por critérios *a priori*, como se os dados contivessem uma realidade de objetividade pura, ao alcance de todos. Ao contrário, esta investigação demonstrou que os dados, muitas vezes, ao serem manipulados, ora se revelam ora se retraem, principalmente por envolver outros sujeitos.

A realização da pesquisa junto à comunidade Sutil, durante o programa de mestrado, não se desvinculou do processo de formação da qual é parte. Durante as leituras, sobretudo no decorrer da disciplina de Seminário de Dissertação, a reflexão sobre as metodologias de coleta e interpretação de dados conduziram a questionamentos sobre a relevância e a qualidade da própria pesquisa. Os dados aqui apresentados foram coletados e analisados em meio às tensões de tais reflexões. Às vezes a impressão é a de que não se pode errar. Mas o que é o erro numa pesquisa? Não chegar à confirmação da hipótese? Não perseguir os critérios metodológicos?

A partir de André, refletiu-se sobre o rigor e a qualidade das pesquisas em educação, desde suas condições de estrutura às orientações teóricas ou metodológicas.¹⁷⁹ A leitura de Larocca, Rosso e Souza trouxe consigo a provocação quanto aos objetivos das pesquisas de mestrado, também na área de educação; para os autores, 30% dos objetivos analisados não se enquadram em objetivos do *stricto senso*.¹⁸⁰ Essas reflexões proporcionaram ao mesmo tempo impulso e cautela ao andamento da investigação, claramente construída enquanto processo de formação, cuja validade e/ou utilidade se volta mais ao observador do que aos sujeitos observados.

A entrevista foi um dos principais instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho, escolhido como alternativa possível à pesquisa efetivamente etnográfica, que exigiria do pesquisador o convívio relativamente longo na

¹⁷⁹ ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51- 64, 2001.

¹⁸⁰ LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005, p. 126.

comunidade. Para a realização das mesmas se optou pelas orientações descritas por Lüdke e André.¹⁸¹

Para que a entrevista se realize satisfatoriamente e se adeque à pesquisa, requer-se atenção para a escolha de sua modalidade. Considerando os objetivos da pesquisa e os sujeitos entrevistados, a escolha se deu pela entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista prioriza o formato de diálogo, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões. Para Lüdke e André, “*o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.*”¹⁸² As autoras observam que as informações fluirão de maneira notável e autêntica e a entrevista ganhará vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

No modelo semi-estruturado, a entrevista se constrói a partir da elaboração de um esquema básico, não aplicado rigidamente, mas permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, conforme o decorrer do diálogo com o entrevistado.¹⁸³ Lüdke e André sugerem que em Educação, para a realização da entrevista, são adequados esquemas mais livres, “*entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade.*”¹⁸⁴ Contudo, alguns cuidados devem ser tomados. Deve haver por parte do entrevistador

[...] um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

[...] ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.¹⁸⁵

¹⁸¹ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

¹⁸² Ibidem, p. 33-34.

¹⁸³ Ibidem, p. 34.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 35.

¹⁸⁵ Ibidem.

Deste modo, embora a entrevista pareça ser um procedimento de fácil utilização, deve-se ressaltar que o respeito ao entrevistado e à sua cultura e valores é imprescindível para garantir a validade da própria coleta de dados. O pesquisador deve estar preparado para a realização da entrevista, entendida como uma aplicação contínua de uma forma particularmente coerente, sistemática e reflexiva de interrogatórios. Segundo Quimelli:

A questão é saber como utilizar fontes de evidências para coletar dados, particularmente através de questionários, entrevistas e observações, sem prejudicar informantes ou, mais genericamente, ser desrespeitoso para com eles de alguma maneira. Códigos de ética têm sido adotados por pesquisadores para evitar formas inadequadas de coletas de informação ou comunicação.¹⁸⁶

Não se trata de simplesmente realizar uma espécie de jornalismo improvisado. Faz-se necessária uma tentativa de explicação dos fenômenos observados, ou seja, no decorrer da própria entrevista o entrevistador precisa refletir sobre os temas relevantes que emergem da coleta de dados. Para tanto

[...] será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.¹⁸⁷

Para que se obtenha êxito, Lüdke e André afirmam que o entrevistador precisa estar atento apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse

¹⁸⁶ QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Considerações sobre o Estudo de Caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). *Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009, p. 75.

¹⁸⁷ LÜDKE, ANDRÉ, *Pesquisa em educação...*, op. cit., p. 36.

discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.¹⁸⁸ Seguindo esses passos faz-se possível que a entrevista seja uma fonte de dados relevante para a compreensão do problema em questão.

Para a realização da entrevista semi-estruturada foram elencados os seguintes pontos considerados relevantes:

- Visão que se tem da comunidade quilombola, especificamente a dOs do Sutil: Quem são? Sabe da sua origem? Qual sua importância? Quais suas conquistas? Quais suas dificuldades? O que espera para a comunidade?
- Como vê as políticas de assistência à comunidade: Quais? Contribuem para quê? Prejudicam em quê? A comunidade é ouvida em relação às suas necessidades?
- Quais ações contribuem para a formação (afirmação) da identidade do grupo?
- O Analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, na comunidade: Existe? Em que proporção? Em qual faixa etária ele está mais presente?
- A Alfabetização de jovens, adultos e idosos: Como é? Aspectos comuns? Aspectos divergentes?
- O papel do poder público na comunidade: Contribui? Prejudica? Explique.
- O Estado respeita, ouve, atende as necessidades da comunidade?
- Para que alfabetizar jovens, adultos e idosos? Qual o sentido? Qual a intenção?

¹⁸⁸ Ibidem.

A partir destes questionamentos, foi possível a melhor delimitação da esfera pertinente à pesquisa, ou seja, do recorte do olhar para com a CRQ do Sutil, para além dos aspectos elencados como relevantes para o andamento das entrevistas. As referidas questões foram pensadas e construídas em função da problemática da pesquisa e do próprio horizonte do processo formador do pesquisador, para além do instrumento da investigação, a entrevista semi-estruturada.

O processo de pesquisa até aqui apresentado serviu de suporte para que fosse possível a aproximação dos que tivessem alguma relação com a alfabetização de jovens, adultos e idosos na comunidade dOs do Sutil. A partir de maio de 2010 e com base na lista dos concluintes do PPA realizaram-se as visitas à comunidade e as entrevistas. Além dos alfabetizandos, foram entrevistadas a coordenadora regional do programa, a alfabetizadora e a presidente do Quilombo. As entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio e, posteriormente, transcritas.¹⁸⁹ Buscou-se retirar das entrevistas falas relevantes que contribuíssem e, ao mesmo tempo, problematisassem os objetivos propostos. E que possibilitassem uma reflexão a partir das perguntas suscitadas no primeiro capítulo.

Os momentos em que se tinha autorização passava-se a registrar, por gravador de áudio, as entrevistas. Foram gravados cento e doze minutos e cinquenta e cinco segundos, mais trechos de aulas que somaram cinquenta e três minutos de gravação durante as aulas. A transcrição da maior parte da gravação resultou num documento digitado de dez mil cento e setenta e seis palavras, que corresponde a um documento Word de vinte e sete páginas em fonte dose e espaçamento 1,5.

3.2 As relações entre o Estado e a Comunidade

Uma das questões a serem refletidas sobre o Programa Paraná Alfabetizado é em relação ao estabelecimento do diálogo entre a mantenedora do programa, neste caso o Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, responsável

¹⁸⁹ Para a transcrição das entrevistas, utilizou-se o recurso de copidesque, que consiste numa revisão superficial do texto, ou seja, uma preparação do texto para amenizar as marcas da linguagem oral.

pela implementação de políticas públicas. Com base nas reflexões suscitadas a partir do referencial teórico, especificamente o paradigma dialógico defendido por Freire, formulou-se a seguinte questão: Como refletir sobre a ação governamental, Programa Paraná Alfabetizado, a partir do paradigma dialógico e de educação como conscientização?

A partir desta primeira questão proposta na pesquisa, procurou-se nas respostas dos entrevistados temas que expressassem a relação com o Estado, como instituição e com a comunidade. Conforme se abordou acerca da dialogicidade no início do primeiro capítulo, supõe-se que este seja um processo que se dá à medida que os interlocutores chegam a um grau de compreensão em que os objetivos não se perdem, sempre tendo como horizonte a realidade social próxima aos sujeitos envolvidos. No caso dOs do Sutil, é possível perceber indícios da fragilidade da relação entre os interlocutores, Estado e comunidade, na fala de uma das entrevistadas:

[...] se perde muito entre a proposta do programa quando passa pra uma coordenação, que passa pra alfabetizadora, que chega lá na ponta. Então o que se fala numa ponta não é o que chega lá na outra, normalmente assim, sabe, você vai perdendo pelo meio do caminho, então por mais que aqui a proposta fosse boa, de repente lá no chegar na colônia eles não entendiam, a resposta da colônia que era dada pra alfabetizadora, passava pra coordenação, no chegar lá em Curitiba não era feita a mesma leitura, a dificuldade era essa. (Entrevistada 1)

Entende-se que, para além de simples falhas de comunicação, há dificuldades na efetividade de uma perspectiva de dialogicidade, uma vez que o Estado parece não se preocupar com a preservação dos objetivos, visto a presença de tantos interlocutores e interferências no caminho das informações. Neste sentido, na fala a seguir é possível observar o modo complexo de como se dá a comunicação entre a comunidade, representada por suas instituições como o Quilombo, a Associação de Moradores e suas lideranças.

O que falta bastante é atenção de nossos, digamos de nossos gestores, né. Tanto faz do município, do estado. E como eu estava falando você me pegou nuns dias certo, porque eu estou tão revoltada porque todas as vezes que você vai pra eventos, porque nós temos uma federação, em dois mil e nove foi fundada uma federação quilombola, então essa federação, depois que nós começamos a trabalhar com a federação, os órgãos gestores estão nos dando as costas. Parece na verdade eles estão querendo que nós quebrems a cara. Porque nós sempre pedíamos ajuda deles. Se dependia deles pra tudo, e agora, a gente já tá se modificando se revoltando, já está vendo que não dão assistência. (Entrevistada 2)

A entrevistada demonstra conhecimento do direito da comunidade à assistência por parte dos órgãos gestores, mas é importante observar em sua fala que o fato de a comunidade participar da federação compromete a relação com o governo. A entrevistada nos fornece a informação de que o governo “dá as costas” quando a comunidade se organiza.

[...] como vem uma guria lá do MDS, de Brasília, não é curso, ela vem mais ou menos dá uma explicação pra nós né, daí ela falou assim pra nós: olha pessoal, o governo tanto faz, os órgão gestor, município e estadual não tão mandando nenhum dessas comunidade de vocês. Essas comunidade de vocês para nos lá em Brasília tá tudo ok. Vocês não precisam de nada. Pra vocês, vocês tem é água, luz, vocês tem transporte, tem escola, tudo dentro do município de vocês, tudo dentro da área de vocês dentro da região. Vocês tem estrada, não precisam de nada, porque a gente manda a verba prá cá, pros órgãos gestores pra essa comunidade de vocês, eles não mandam relatório para nós não como nós do mesmo jeito que vem a verba volta verba porque ou às vezes vem pela metade por que jogam as verbas e mandam, para não dar tanto desfalque, mandam a metade embora. (Entrevistada 2)

No depoimento é possível identificar um complexo jogo de informações que diz respeito à incompatibilidade entre a realidade e as informações registradas junto aos órgãos governamentais. A existência de políticas governamentais não assegura a efetiva concretização de melhorias pra comunidade. No caso da CRQ do Sutil se constata não a inexistência de programas, mas a falta de diagnósticos mais precisos em relação às necessidades da comunidade. É possível afirmar que o próprio diagnóstico já se constitui em um problema, pois sua obtenção está relacionada ao modelo de ciência.

Deste modo, não basta que o diagnóstico seja obtido por técnicos do poder governamental, mas é necessário que seja construído dialogicamente com a comunidade. Nesse viés, as contribuições de Freire, de Rüsén e de Habermas auxiliam o debate por possibilitarem um novo modelo epistemológico. Neste modelo então proposto, não se parte de uma visão positivista, de razão instrumental, mas, ao contrário, o levantamento dos problemas se daria em uma perspectiva dialógica, tendo em vista a melhoria da vida humana. Isso implica em considerar as falas, os posicionamentos dos membros da comunidade, ao mesmo tempo em que se entende que a resolução de problemas não seria uma dádiva estatal, mas fruto da organização da própria comunidade.

Todavia, não é esta a realidade que se faz presente entre Os do Sutil.

E as comunidades ficam do mesmo jeito né, precisando, então é isso que a gente fala, se eles dessem mais atenção para essa, para esse povo, claro que seria bem melhor né, que, como eu digo, eles dão uma formação para metade da população. Nós agora, eles estão dando essa formação porque gente tá procurando buscar né, sai, e não fique esperando eles trazer aqui, então como a gente ouve, então eu digo assim: *“pessoal, eu falei domingo pra eles na igreja, você não se iludam que vocês vão ganha a casa, vão ganha o que vai.”* Que o INCRA diz que tava com o processo de vê se conseguia a terra pra nós, daí o povo tá tudo se iludindo, que vai ganha terras, eu disse: *“não é nada disso. Não dá para você fica aí pensando esperando que vai chegar que não vai chegar.”* (Entrevistada 2)

A própria entrevistada já aponta nesta fala sobre a necessidade de que a comunidade busque suas realizações, de que não se iluda com as promessas de melhorias. As políticas assistencialistas não contribuem para a emancipação da comunidade, para o empoderamento social, visto que não incentivam a organização da comunidade em prol das melhorias e possibilidades de futuro, como se pode observar na próxima fala.

Pode um dia lá, a gente vê pessoas que a consigam. Isso a gente tem um pouco de fé e acredita que pode um pouco que tem uns que mude o nosso, como diz, o modo de viver né. A gente vê os índios, os índios também são batalhador, eles trabalham por conta própria, nós tinha esse grupo de trabalho né. Que era esse Grupo Clóvis Moura que tavam trabalhando com a comunidade, agora também eles já se afastaram da, de nós. Daí até a guria do MDS, perguntou pra nós. E como que vocês vão fazer pra mandar relatório? Como já diz, o povo tá tudo se organizando, agora do dia 3 a 7 de agosto as federações vão se encontrar no Rio de Janeiro. Aí esse vai só os líderes né, vão pro Rio de Janeiro. E lá eles vão trabalhar com a formação do relatório pra manda pra Brasília pra todas as comunidades serem beneficiadas e o pessoal que vê que a gente que tá trabalhando, que é gente do quilombo que tá trabalhando. (Entrevistada 2)

Nestas primeiras falas, vê-se por parte da comunidade a preocupação com a autonomia perante o estado, o destaque para o trabalho das pessoas do quilombo, ou seja, vê-se o desejo de emancipação, de empoderamento social. Esse processo se revela à medida que a comunidade se organiza, por intermédio de suas próprias experiências, sua própria leitura de mundo, ainda que muitos sigam sem a leitura das palavras, para a obtenção da emancipação. Deste modo, recoloca-se a questão da relevância da alfabetização na vida dOs do Sutil. A alfabetização, por meio do PPA, consegue se constituir em um caminho para a emancipação?

3.3 A importância ou relevância da alfabetização de adultos no Sutil

Nas falas dos entrevistados aparece com certa ênfase a opinião de que o estudo é necessário e importante. O seu desenvolvimento traria àqueles que o buscassem uma situação melhor, embora fique evidente que, para a comunidade, esta não é uma necessidade isolada. Percebe-se pelas narrativas que outras preocupações antecedem à educação, por exemplo, o cuidado com a saúde, bem como o suprimento, por parte do Estado, destes cuidados básicos.

Neste aspecto, as histórias são sempre muito parecidas, sempre se afirma que “naquele tempo”, ou era difícil, ou se tinha que ajudar os pais, etc. Entre as narrativas, a que segue é uma exemplar, típica:

Eu estudei um pouco até a quarta série, me serve, me ajuda um pouco, mas dizer que seja forte não né, daí depois eu parei. Mesmo que na época não tinha como, né? Depois eu estudei um pouquinho nesse que tinha agora, nesse último né, alfabetização né. Daí reforçou mais um pouquinho, pra mim, foi bão, serviu. Também, só que foi meio pesado porque foi a época que ele ficou bem doente, daí eu não tive muita força eu tinha que atender dele né, mas dá pra mim ir vivendo. Até o fim da vida. Já to com uma boa idade. (Entrevistada 3)

A experiência de retorno aos estudos não é contada com grande empolgação, parece ser uma coisa da qual não se deve ficar anunciando. Muito embora seja pontuada certa importância para os estudos, os assuntos de doenças, as do corpo, ocupam sempre um espaço maior nas conversas.

Numa das entrevistas, sabendo da gravação, surgiu o seguinte diálogo:

Entrevistador – A senhora gosta de ler a bíblia?

Entrevistada – Na bíblia eu faço um esforço em casa e leio, comigo mesmo, só lá num cantinho. E ajuda a gente bastante, e mesmo que, tá certo que o estudo te ajuda, mas o que te ajuda muito é a inteligência, porque pode ser estudado tudo, se você não tiver aquela inteligência, aquela atividade.

Entrevistador – Não adianta ir pra escola...

Entrevistada – Não! Adiantar adianta, mas só que te ajuda é a inteligência da pessoa, porque a gente vê e convive com muita gente e sabe, tem bastante pessoa que estuda e estuda, mas falta a inteligência, porque o estudo sozinho não faz nada. Ou faz? Só estudo, só estudo não faz, você tem que ser inteligente, é ou não é?

Entrevistador – Tem que ser sábio?

Entrevistada – Tem! E muito, se não for sábio num.

Entrevistador – Mas isso a gente aprende como? Com os anos da vida?

Entrevistada – Aprende de sua memória, penso eu né. (Entrevistada 4)

A fala acima se apresenta cheia de interjeições, e a entrevistada não opôs duas situações, quais sejam a do saber escolar ao do saber não escolar. De fato não é possível saber o que ela tenha dito por “inteligência”, mas sem dúvida, parece que essa não é uma característica que se adquira na escola. Porém a escola não perde sua importância. Parece ser quase outra razão, sem a qual o conhecimento não poderia operar.

Faz muita diferença, porque só ter o estudo, ser diplomado e isso e mais aquilo e você não saber usa aquilo não faz diferença nenhuma, pois não tá sabendo usar, aquilo que você aprendeu né, porque hoje em dia é caro né pra chegar lá, não saber aproveitar, sai pelas frestas dos dedos. (Entrevistada 3)

A ideia que se sobressai é a de que uma ação de alfabetização, por si só, não traria grandes alterações à comunidade. Os do Sutil precisam da alfabetização, visto que a cultura moderna é letrada, mas alfabetizar-se é, por vezes, se não apenas, instrumentalizar-se para sobreviver nas complexas relações da sociedade letrada. A alfabetização não trará consciência a ninguém, até mesmo porque o pressuposto é de que todos sejam dotados de consciência. A possibilidade que resta é a da mobilização ou não dessas consciências para projetar-se num futuro. Para isso se estabelecem complexas relações, entre elas a da identidade.

3.4 O problema da identidade dos do Sutil

Um dos fenômenos mais complexos que se manifestou durante a pesquisa foi a questão da identidade dos do Sutil. Desde o estudo de Hartung, como outras narrativas ficou evidente o problema em relação ao afirmar-se ser negro, ser dos do Sutil, ser quilombola. Alguns dados e o auxílio da reflexão teórica permitiram algumas intuições, as quais se apoiam na leitura de Hall¹⁹⁰, na ideia do descentramento do sujeito na pós-modernidade, que operaria como um recurso para que o indivíduo desempenhe múltiplos papéis dependendo das situações com as quais se depara. Deste modo, supõe-se que Os do Sutil tenham empregado identidades estratégicas, dadas sua situação política, econômica, social, etc.

¹⁹⁰ HALL, Stuart. **A identidade cultural...**, op. cit., *passim*.

Enquanto se procurava uma afirmação unânime da comunidade sobre a identidade quilombola, por exemplo, viu-se que tal afirmação identitária era mais forte em algumas lideranças mais jovens. Com isso se poderia pensar que os mais velhos negassem ou ocultassem tal identificação. Outra leitura possível é que os mais velhos tenham achado outros modos de protagonizar sua história, resguardando sua existência e de seus descendentes. Por exemplo, a relação de compadrio, relatada por Hartung¹⁹¹, dos antigos escravos com seus senhores pode ter sido a saída estratégica para superação da escravidão e das relações que isso pressupunha.

Provavelmente assumir características identitárias e que aparentemente negam a própria cultura pode ter se dado em virtude de um objetivo maior, a manutenção do grupo. A leitura do artigo de Gomes¹⁹² desencadeou uma reflexão que pode resultar na seguinte hipótese: a construção de uma identidade negra entre Os do Sutil parece ser mais provável entre os jovens do que entre os mais velhos, os idosos. Ao contrário do que parece pertencer, a ideia de preservação de história dependeria dos mais velhos. Mas, quando esses mais velhos resistem à identidade negra ou quilombola? É possível que os valores sedimentados entre os mais velhos impossibilitem (re)leituras ou (re)significação de termos como “negro” ou “quilombo”.

Por sua vez, entre os mais jovens a possibilidade desta identificação poderia ser maior, visto que estejam mais dispostos a resignificar as “feridas” da história. Não se quer dizer, no entanto, que as narrativas dos mais antigos sejam desprezíveis, ao contrário, elas são substrato de interpretação do passado. Outro forte motivo é a constatação da diferença de idade entre as lideranças da comunidade. Há no mínimo dois grupos de líderes. Se não vejamos.

O primeiro se constitui dos mais velhos ligados à comunidade religiosa, sobretudo católica, em que o ponto de referência de encontro é a pequena igreja (a Capela Santo Antônio). O segundo, das lideranças mais jovens, não desvinculadas da comunidade católica, constitui-se numa espécie de organismo laico dentro dOs

¹⁹¹ HARTUNG, **A comunidade do Sutil...**, op. cit., *passim*.

¹⁹² Gomes apresenta em seu artigo como os jovens lidam com a questão da identidade negra. GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Anais (GT21 – Afro-Brasileiros e educação). Rio de Janeiro: ANPED, 2004, p. 1-16.

do Sutil; neste caso as líderes são três jovens (a princípio solteiras), cujo ponto de referência geográfico, é o centro comunitário da associação de moradores. É neste segundo grupo que a questão de identidade retoma os termos: “negro” e “quilombo”.

Este posicionamento pode ser entendido a partir de Hall, porque a identidade que é expressa nos termos “negro” ou “quilombola”, neste caso, está relacionada com o descentramento do sujeito na modernidade. Assim as identidades são assumidas pelo sujeito conforme identidades reclamadas por grupos em situação de exclusão social. Dependendo do contexto se recorre a uma identidade.

Os mais antigos do Sutil não vislumbravam benefícios sociais ao se afirmarem negros ou quilombolas, o que é diferente em relação às novas gerações. Os mais jovens, ao verem na organização de movimentos sociais, saídas e possibilidades de concretização de seus direitos retomam a identidade “negra”, uma vez que a partir de seu contexto histórico aumentam as possibilidades da afirmação de grupos de minorias.

Apoiado em Hall seria possível afirmar que ambos os grupos não encontrarão uma identidade essencial, substancial, mas que o sujeito nas relações da modernidade tardia opera com uma ideia de identidade descentrada. Assim pode-se inferir que é da história do Sutil o jogo com a identidade: mostrar-se e esconder-se. Isso se dá por uma simples questão estratégica. Parece que a comunidade aprendeu, a partir de suas experiências com relações de poder, a jogar com esses poderes. Isso seria positivo ou negativo? Do ponto de vista moral não cabe a este estudo qualquer juízo, porém, do ponto de vista estratégico, julga-se que, se a premissa do jogo for verdadeira, totalmente positivo, pois a manutenção e os avanços conquistados pela comunidade são provenientes de tal jogo.

Olha, antes as casas eram casas de terra batida, eu cheguei a ver uma casa de chão, luz, nossa! Não tinha mesmo. Era só no lampião. Agora nos já temos luz, a água a gente ia buscar na casa da vizinha do poço se não tivesse secado, agora não, agora nós temos água em casa, o banheiro, nós temos um banheiro decente, e antes não tinha isso. (Entrevistada 6)

Os do Sutil demonstram a compreensão de que os benefícios, sobretudo aqueles que são de obrigação do poder público, além de serem direitos, são a possibilidade da melhoria das condições de vida. Quando perguntada sobre a

necessidade de continuidade do Programa Paraná Alfabetizado na comunidade a entrevistada afirma que não é hora de dispensá-lo:

Eu acho assim que, quanto mais programas mais coisas do governo nós tivermos aqui dentro. Pra nós sim, nós vamos nos fortalecer muito, porque é um programa do governo. A gente tá ganhando várias coisas do governo, porque não? Não ter a alfabetização aqui pra gente que precisa, então eu acho que isso fortalece bastante. (Entrevistada 6)

A adequação com a expectativa do outro opera como uma oportunidade de resgate do que é de direito. Numa espécie de jogo de afirmar-se e negar-se Os do Sutil criaram Os do Sutil. Com isso colide a visão daqueles que observam de fora a comunidade. Vejamos nas palavras da entrevistada:

[...] porque até por ter essa característica de grupo quilombola, que o estado tem essa visão de cuidar, porque eles foram excluídos, que eles precisam de uma atenção especial, e específica pra eles, porque eles não vem de lá estuda na cidade, mais difícil tirar eles de lá, de dentro pra fazer eles vir pra cidade, então o estado tinha esse olhar de querer manter as características do grupo. Tanto que tinha programação especial, o tipo de texto, de material voltado para a comunidade quilombola. (Entrevistada 1)

É possível que a própria instituição estatal não tenha percebido que ao tentar imprimir qualquer representação à comunidade quilombola, já estava operando nesse jogo identitário. Uma das regras desse “jogo”, neste caso anunciada pela própria comunidade, é a de que a alfabetizadora seja alguém de dentro.

Dava a impressão que eles não tinham essa necessidade de estudar mais, que eles já tinha conquistado tudo. Eles só aceitavam a alfabetizadora se fosse de lá de dentro do grupo mesmo, então pessoa de fora nem adiantava tentar entrar. Eles são um grupo mais fechado, então se a pessoa fosse de fora, tanto é que a menina que trabalhava lá, trabalhou tempo, justamente por ser da família já, conhecer bem o grupo né, e a gente via assim que não tinha um empenho, em outros lugares a gente via. (Entrevistada 1)

É possível que a comunidade tenha aprendido a trabalhar com o Estado. Ao mesmo tempo em que responde as expectativas da instituição estatal, o faz para obter aquilo que lhe é de direito: o suprimento de necessidades básicas, como saúde, educação, moradia, etc.

[...] na verdade, dá impressão que o estado idealiza uma situação quilombola que não é o que existe. Não ali, mas teve outras colônias que a gente foi que eles nem se reconheciam como comunidade quilombola, lá não, lá eles têm esse reconhecimento, eles se autodenominam assim, só que é como se a realidade que o Estado imagina fosse uma coisa meio fictícia, sabe, eles imaginam que eles tão querendo resgatar a cultura, resgatar as raízes deles, que eles vão batalhar que eles vão lutar por mais

coisas, quando na verdade a gente vê que eles estão satisfeitos com o que eles ganharam. (Entrevistada 1)

Essa idealização de uma identidade por parte do estado, conforme identifica a entrevistada, não é mais possível na modernidade tardia, conforme a corroboração de Hall, porque não há cultura substantiva a ser resgatada, não há uma identidade metafísica. O que parece existir é uma comunidade com uma história e a sua história é a sua identidade, essa identidade pode ser plástica, não no sentido de uma mentira, mas de possibilidade de ser nas complexas relações do último século.

3.5O Futuro do Sutil

Quando se propõe a pensar sobre o futuro dOs do Sutil, dois fatores chamam a atenção. Um é que a necessidade da comunidade é expressa seguida de sugestão ou reivindicação, o que pode ser percebido no tema mais forte: a saúde. Outro fator, no entanto, é a existência de um otimismo por parte de todos no sentido de depositarem confiança nas possibilidades que a comunidade apresenta, sobretudo, uma crença nas futuras gerações.

a) A questão da saúde

É relevante que se toque em assuntos da necessidade da comunidade que não se referem estritamente à educação. A importância do tema da saúde para Os do Sutil foi a insistência com que temas relacionados ao mesmo apareceram, tanto nas conversas informais, quanto nas entrevistas, as conversas sempre se estabeleciam no sentido de falar de alguém que adoeceu, por exemplo. Quando se trata sobre as principais necessidades dos moradores no Sutil, com facilidade se identifica a preocupação com a política de saúde. Isso pode ser observado na fala explícita dos entrevistados: *“Aqui era bom se eles ponthasse um postinho, aqui que era bom. É que não tem né, fazer o que?”* (Entrevistada 4)

Na fala a seguir o tema da saúde é retomado aparece como uma reivindicação, identificado como prioridade:

Olha a gente precisa de muitos benefícios. Eu acho que a saúde, a gente precisa de um postinho, e como você vê, é distante, o único postinho mais próximo, é o do Cará-Cará e do Guaragi. Nós temos nossa agente comunitária, mas ela também não consegue fazer milagres. Então, a gente tem que ir lá no Guaragi pra poder consultar, então é difícil a saúde é a prioridade aqui. Nós precisamos mesmo. (Entrevistada 6)

E quando o tema não é provocado ele aparece espontaneamente, a exemplo nas duas falas na sequência:

Eu preciso de muita vitamina, assim, um tratamento assim “pareio”, tá tomando remédio, porque o remédio sem o corpo tá forte não adianta, porque às vezes tem remédio forte que eu tomo aí, ele é mais pior do que não tomar nada, se ele cai no estômago, ainda mais comprimido, o estômago tá fraco, tá sem alimento, o que que faz? Prejudica a gente né. A gente tem que ser pareio, vamos tomar remédio e vamos se alimentar. Porque daí o remédio vai pra frente né. Mas a hora que você puder vim de novo trazer ele, se Deus quiser que eu endereite. Amanhã eu tenho que ir pro Guaragi ainda, e sexta-feira tenho que buscar remédio. O meu e o dele em Palmeira. (Entrevistada 5)

Também, só que foi meio pesado porque foi a época que ele ficou bem doente, daí eu não tive muita força eu tinha que atender dele né, mas dá pra mim ir vivendo. (Entrevistada 3)

A presença do tópico da saúde como tema recorrente nas conversas aponta para circunstâncias delicadas no que toca às necessidades básicas da comunidade, apresentando-se como uma das carências de infraestrutura mais severas. É evidente que problemas relativos à falta de acesso a medicamentos e atendimento médico apropriado repercutem em outros aspectos da vida social ao impor limitações às condições de vida da população. Mas, por outro lado, esses homens e mulheres parecem lidar bem com tais limitações e seguem projetando-se positivamente para o futuro.

b) O futuro

Nas falas das entrevistadas foi constante a referência ao futuro. Quando motivadas por perguntas a falar neste assunto foi forte a expressão de uma crença sólida nas possibilidades positivas para um futuro no Sutil. Com isso é possível se perceber que as ideias de “superávit de intencionalidade” de Rösen e “inédito viável” de Freire se expressam. A mobilização da consciência dos do Sutil permite-lhes que coloquem a comunidade numa situação de projetar-se para o futuro. Denota-se esse sentimento conforme os depoimentos abaixo.

No momento da entrevista uma das alfabetizadas se encontrava cuidando de seus netos, aos quais se refere: *“Eu espero muita coisa pra eles, pra frente aí. O futuro pra eles, é o que a gente espera né. Pros netos pros outro tudo né, a gente não pode pensar só em si né.”* (Entrevistada 3). Aqui se coloca a gama de expectativas acerca das possibilidades que se apresentam para as vidas dos futuros adultos da comunidade. Isso constitui um impulso significativo para o desencadeamento de implementos positivos mais adiante, os quais não encontram condições de se manifestarem se não for antes expressa a esperança de sua viabilidade, expressando mais uma vez o “superávit de intencionalidade” de Rûsen e “inédito viável” de Freire.

Outra alfabetizada também se projeta o futuro referindo-se ao seu filho. Neste caso a entrevistada demonstra um descontentamento com sua situação pessoal, de forma que nela não se vê a mesma empolgação que com outras entrevistadas, no entanto o que é interessante deste depoimento é a aposta feita na educação como possibilidade de um futuro melhor:

Ah, eu acredito né, se Deus quiser né. Daí às vezes ele não quer ir, [para a escola] daí ele diz, ‘não hoje eu não vou’. Tô cansado, mas eu digo tem que ir. Tem que ir pra escola né, vai ficar fazendo o quê aqui né? Nesse lugar não tem nada, você tem que estudar. Daí ele vai né, daí às vezes eu chego ir junto com ele no ponto né, ele pega o ônibus ali. Às vezes ele fala, ah mas eu tô cansado de ir pra escola. Mas eu digo: ‘cansado o quê?’ Pois, falei pra ele, se acha que se eu tivesse um estudo bom, você acha que eu tava aqui olhando pra esse mato aí. Em casa aí, fazendo o quê? (Entrevistada 4)

Eis aqui um exemplo de investimento por parte da comunidade, de compromisso com o processo educacional, centrado na ideia de que este venha a garantir a emancipação dos do Sutil. A demonstração da alfabetizadora, ainda mais otimista, é de que o Sutil é o lugar da promessa, e nela há uma aposta. Trata-se dessa possibilidade de futuro, esse projeto que justifica a mobilização da consciência, no sentido de fortalecer a identidade do grupo e de criar possibilidades de que se tenha uma vida feliz:

Eu acredito. Eu acredito por isso que muitos perguntam: “por que você não vai fazer uma faculdade fora daqui?” eu posso morar fora, mas daqui eu não saio, meu futuro é aqui dentro. Eu nasci aqui eu vou morrer aqui. Então aqui tem muito futuro, muito muito mesmo. Então eu acredito muito, desde cresce muito, as pessoas crescerem como pessoas. (Entrevistada 6)

A organização dOs do Sutil ultrapassa os projetos individuais, assim se fortalece, se cria a ideia de pertencimento, ainda que a pós-modernidade proporcione um jogo com a identidade. Jogo que pode ser interpretado como estratégico de um grupo que, talvez, achasse no processo de afirmar-se ou negar-se a possibilidade de manutenção de sua existência. Para isso o desafio é sempre passado às novas gerações:

Então aqui eu vejo, eu sempre digo pras crianças que estão crescendo, eu digo pra eles não desistirem, não desistirem eu to ali colocando na cabeça deles porque o Sutil é eles. Eles vão fazer o Sutil, nós tamos lutando pelo nosso território pra nós termos pra eles, não pra nós. (Entrevistada 6)

Quando se vê, portanto, a difícil identificação por parte dos mais velhos enquanto quilombolas, conforme observado, talvez isso tenha sido estratégia de sobrevivência em suas juventudes. Entretanto, uma leitura possível é que isto permitiu a existência dos jovens de hoje que, munidos de novas estratégias, também contribuam para que os que hoje são crianças possam mobilizar as gerações futuras.

A expressão mais nítida dessa possibilidade de futuro é aparente na fala da alfabetizadora que expõe seu sonho de escola para o Sutil:

Ah, eu faria a escola quilombola, os nossos, nossa identidade mesmo, pra que quando alguém chegar aqui perguntar a gente soubesse tudo, sabe. Tudo sobre nós mesmos. Claro que não vamo ficar focado só naquilo, mas também saber a nossa identidade. Eu formaria uma escola quilombola. (Entrevistada 6)

Essa identidade, concebida como substância, afirma Hall, “*fixa, essencial ou permanente*”¹⁹³, encontra-se algo deslocada em meio à fragmentação das estruturas do sujeito e da “celebração móvel” que caracteriza uma pós-modernidade. Entretanto, esta conjuntura de mobilidades e constantes reformulações não impede a existência e manutenção dos sonhos nem o florescer da expectativa acerca das possibilidades que o futuro reserva.

¹⁹³ HALL, **A identidade cultural na pós-modernidade**..., op. cit., p. 12.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões, leituras e coletas de dados desses dois últimos anos permitiram que algumas considerações fossem tecidas. Em todo o percurso até aqui buscou-se o cumprimento dos objetivos propostos no início do programa. Junto com os objetivos algumas expectativas foram criadas. É certo que o “objeto” estudado não corresponde aos desejos do pesquisador. Alguns dos dados que se esperavam não se concretizaram conforme o idealizado. Esperava-se que o programa fosse consistente, efetivo.

Quando se vê a propaganda governamental anunciando os índices de sucesso em relação à alfabetização, por um lado, mas se observa com maior atenção a realização do programa, por outro, vê-se que há uma distância entre o idealizado, o que se pensa, o que se tem como proposta, e sua efetivação. Os resultados e análises aqui descritos foram resultados de um momento importante da formação de um pesquisador. De certa forma, a inexperiência seja um bom trunfo para se pedir desculpas pela precariedade deste trabalho.

O que se esperava com a elaboração do projeto era a verificação e o entendimento de como se deu a implantação de um programa educacional governamental em uma comunidade específica. Neste caso, o programa escolhido foi o Programa Paraná Alfabetizado da Secretaria de Estado da Educação. A comunidade foi uma Comunidade Remanescente Quilombola: O Sutil. Os motivos que conduziram às duas escolhas foram vários, sobretudo pelo fato de que estas duas situações são referentes aos problemas sociais brasileiros: o analfabetismo e a situação da comunidade negra. Ademais, contou-se com outras influências, como a aproximação com as reflexões teóricas do programa de pós-graduação Mestrado em Educação da UEPG.

Ao iniciar a pesquisa foi possível constatar a confluência de três esferas no trabalho: a realidade de uma comunidade específica; a implantação de um programa governamental e as reflexões teóricas. Essa confluência permitiu a elaboração de uma pergunta central sobre a qual é possível desenvolver algumas reflexões, ainda que uma resposta definitiva esteja fora do alcance.

Quando do início da pesquisa se esperava que o objeto se comportasse de tal modo a corresponder às idealizações. Esperava-se que todo o programa governamental acontecesse conforme o anunciado pela propaganda oficial. Paralelamente à pesquisa foi possível acompanhar a veiculação de discursos e propagandas anunciando os “êxitos” promovidos pela política social do governo do estado, concomitantes às eleições estaduais.

Ao mesmo tempo, as leituras e reflexões teóricas apontaram para a discussão de um modelo de alfabetização de jovens e adultos. Percebeu-se que uma proposta de alfabetização não está restrita a uma técnica; antes, relaciona-se a um modelo em sentido mais amplo, está ligada às concepções filosóficas, teóricas da realidade, do mundo e do homem. Isso implica em decisões políticas, em direcionamentos das ações, tanto por parte dos membros da comunidade quanto por parte do gestor dos sistemas.

Uma primeira impressão a ser registrada é o descompasso entre o “modelo” anunciado e àquele que se efetiva nas relações cotidianas. O que se anunciou publicamente a respeito do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) correspondia às reflexões teóricas suscitadas durante as leituras no programa de pesquisa. No entanto, essa correspondência não foi percebida quando da chegada ao campo.

O modelo de alfabetização anunciado pelo programa Paraná Alfabetizado pode ser identificado como um modelo de base teórica freiriana. Basicamente, em termos de método, isso corresponde a alfabetizar a partir de temas geradores, palavras que proporcionam a formação de famílias silábicas e a formação de novas palavras, conforme exposto. A novidade de tal método está em partir da globalidade e complexidade do mundo e de sua leitura para a sistematização em palavra escrita: a codificação e a leitura da palavra escrita, enquanto decodificação.

Tal modelo visa à substituição do método tradicional que parte de fragmentos para a construção do todo: a palavra. Uma alfabetização freiriana não é apenas uma mudança da técnica, da metodologia de alfabetizar. Indo além, a educação freiriana pressupõe uma mudança de concepção da relação do sujeito com o conhecimento e do processo de construção desse mesmo conhecimento.

Neste sentido, uma educação freiriana deve primar por uma relação de dialogicidade entre os que dominam o sistema de codificação e decodificação com

aqueles que possuem uma leitura de mundo que antecede a leitura da palavra. De modo geral, qualquer tentativa de implementação de ação educativa deve considerar este pressuposto, em prol da emancipação do humano.

No caso da CRQ do Sutil esta atitude dialógica foi percebida com deficiências. A começar pelo modo como se instalou uma turma de alfabetização na comunidade. A partir das entrevistas a impressão que se consolidou aos poucos é a de que a comunidade não foi ouvida ao ponto de se identificar as reais necessidades para a criação de uma turma de alfabetização. Essa impressão se intensifica com a percepção de uma falha no levantamento de informações sobre o número de analfabetos na comunidade. Viu-se que o IBGE não disponibiliza de um filtro que permita verificar a situação específica da comunidade, por exemplo.

As entrevistas também evidenciaram a existência de uma preocupação insistente do governo em abrir turmas de alfabetização em comunidades remanescentes. Isso pode ser lido como uma tentativa de resposta do próprio governo às cobranças de atendimento de grupos em vulnerabilidade social. Não há dúvida de que os direitos desses agrupamentos tenham que ser atendidos, mas o que se coloca em questão aqui é o modo como o cuidado com estes mesmos direitos é efetivado.

Fica evidente uma preocupação com o anúncio de que o estado está cumprindo seu papel. Mas, como? Em que condições? Por outro lado, não se pode afirmar que deveria ser diferente, mas a comunidade tem aceitado todos os programas que possam reverter em algum benefício para seus membros. Ainda que por vezes tal interesse possa parecer particular.

Quando se deu início às propostas para entrar na comunidade com o intuito de acompanhar as aulas da turma de alfabetização imediatamente se verificou a resistência às observações. Vias alternativas foram tentadas até que se estabelecesse uma certa proximidade com alguns membros. Do que se observou durante todo o tempo da pesquisa, destacam-se fortes indícios de que o Programa Paraná Alfabetizado se realizou com várias deficiências.

No decorrer da pesquisa, impressionou as dificuldades de agendamento de visita; aos poucos em conversas isoladas, em entrevistas, revelou-se que não se tratava de uma dificuldade do tratamento da investigação proposta pelo observador,

mas de uma dificuldade enfrentada pela própria comunidade, a de justificar as falhas da efetivação do programa Paraná Alfabetizado. Não raras foram as vezes que se manifestou o sentimento de que o pesquisador possivelmente era visto como um fiscalizador. Se essa imagem se formou, obviamente não correspondia à realidade.

Essa situação aponta justamente para um dos pressupostos essenciais da educação de jovens e adultos, sobretudo de cunho freiriano: o diálogo. O estado não assumiu canais de comunicação ou espaços de diálogo em que a comunidade pudesse debater e refletir sobre o que estava acontecendo. A solução mais imediata era apresentar dados, listas e assinaturas que comprovariam que tudo ocorria conforme o planejado. Demonstração evidente das falhas da sistematização burocrática.

Com isso ficou evidente a falha, por parte do gestor público preocupado com índices e com anúncio de resultados, em promover um programa que efetivamente proporcionasse o domínio do código escrito. Que tornasse a vida dOs da comunidade do Sutil melhor, como lhes é de direito. Contentava-se com a técnica, ao invés de se promover um processo real de dialogicidade, em função da resolução dos problemas da realidade próxima dos alfabetizados, fazendo com que o processo de alfabetização assumisse real sentido de mudança.

A comunidade, por sua vez, fez o que pôde. Compactuou com a ineficiência das políticas públicas e de seu gestor. As impressões que se formaram a partir das observações da comunidade do Sutil é a de que tal atitude corresponde a uma estratégica, como pode ocorrer em outros ambientes. No Sutil a situação talvez possa ser considerada mais aguda. É possível visualizar o Sutil como uma comunidade estrategista, mesmo que talvez todo agrupamento humano seja; porque uma leitura possível é que ali esta seria uma característica produzida pelo contexto histórico da formação da mesma. As dificuldades de manutenção da propriedade e a sistemática “invasão” das terras que pertenciam aOs do Sutil fizeram com que a comunidade estabelecesse diversas estratégias para a manutenção dos seus, de seus costumes e de sua identidade, nem que para isso a própria identidade tenha que se constituir em moeda de troca.

O Sutil parece ter percebido que concessões foram feitas em todos os momentos. Constataram ainda que muitas vezes “o de fora” precisa ouvir não o que

de fato se pensa entre eles. Nesses jogos de identidade, Os do Sutil parecem ter percebido o caminho mais curto para a resolução dos problemas. Esse pensamento estratégico pode ser percebido já no estabelecimento dos compadrios, narrados por Hartung, entre os antepassados dOs do Sutil e seus senhores, proprietários da Fazenda Santa Cruz.

Outro exemplo significativo refere-se ao fato de que muitos do Sutil se afirmaram no decorrer de sua história, católicos. Ora, essa pode ter sido a segunda aliança estratégica para a manutenção da comunidade. Chama atenção o depoimento de uma entrevistada afirmando que suas práticas religiosas eram restritas às praticas do catolicismo. Porém, essa mesma senhora, em conversa informal, demonstrou conhecimento de crenças, práticas e costumes não restritos às práticas católicas ortodoxas. O que chama atenção não é o cumprimento do rito ou não, ou a realização de outras práticas ou não, mas a divergência na resposta.

Percebeu-se que, dependendo de quem faz a pergunta e seu contexto, a resposta torna-se variável, ensaiada. As afirmações dadas em uma entrevista não asseguram a apreensão de um fato. Com isso, percebe-se que as informações dadas pelos sujeitos entrevistados não são informações puras, desprovidas de interferências. Os sujeitos envolvidos interferem ao aplicar sua compreensão do que está acontecendo. Tanto pesquisador, quanto pesquisado, não são isentos no processo de construção de dados. Talvez ela seja a demonstração de que a comunidade aprendeu que o que se diz para aquele que vem de fora não precisa necessariamente corresponder ao que se diz para outras pessoas ou em outras situações. Ou seja, na entrevista formal dá-se uma resposta, na conversa informal outros elementos se deixam emergir.

Quando ao “compadrio” ou aliança estabelecida com o poder laico institucionalizado, o Estado, a comunidade parece ter percebido que o caminho de estabelecer relações com seu mais novo e forte senhor não pode ser a via do confronto. A comunidade percebeu que o Estado lhes dá certos benefícios desde que se tenha em troca assinaturas, formulários, documentos, votos, etc.

Em três tempos a comunidade fez três grandes alianças: convidou os senhores para batizar seus filhos; construiu um templo e um cemitério para a efetivação da liturgia católica; por fim, aderiu aos programas e às burocracias do

Estado. Nas três alianças objetivou benefícios. Os do Sutil demonstram estar atentamente ligados aos acontecimentos e às relações do seu tempo. Talvez o caminho escolhido pelos seus membros não seja o mesmo caminho escolhido por outros grupos ou por algumas utopias. Com isso é possível que se evidencie o como Os do Sutil, em cada tempo, mantiveram-se modernos.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Não se pode negar a boa intenção de se ter um Brasil e um Paraná alfabetizado. Sem dúvida é louvável uma gestão que se propõe a oferecer aos excluídos o acesso aos códigos de leitura e escrita. Porém, o modo como se efetivam tais intenções podem levar à criação de programas como o Paraná Alfabetizado. Não há problemas na sua idealização, porém a sua concretização nos apresenta questões que poder ser discutidas.

Algumas generalizações que aqui se apresentam não devem, em hipótese alguma, ser tomadas como críticas inconsequentes ou posicionamentos irrefletidos. As proposições a seguir têm por objetivo contribuir de algum modo para as reflexões do papel do Estado no atendimento a uma comunidade que passa por um processo de afirmação de identidade e de garantia de seus direitos constitucionais. Da mesma forma, as possíveis críticas à comunidade ou aos que se envolvem no debate destas questões não podem ser tomados fortuitamente. Ao contrário, como apreço e consideração para que as atividades que nos ocupam durante nossas vidas sejam sempre melhoradas.

Primeiramente, deve-se reafirmar o papel do aparato público em ações cujo objetivo seja a educação de pessoas não escolarizadas, não alfabetizadas, de forma que as possíveis críticas ao Programa aqui analisado não eximem e não transferem a responsabilidade para qualquer outro tipo de instituição, grupos ou pessoas. É dever de o Estado pensar e implementar políticas de alfabetização em comunidades que historicamente sofreram prejuízos. Entretanto, é insuficiente a implantação de programas que podem ser considerados como simples atendimento, o que mantém a administração pública de acordo com a lei e, em casos mais graves, programas que geram substratos para a divulgação publicitária de uma determinada gestão.

Em outras palavras, um programa como o Paraná Alfabetizado deve suprir as demandas da comunidade e não fazer número a partir dos panfletos eleitoreiros disfarçados de prestação de contas à população. Sendo assim, os programas sociais, neste caso o de alfabetização, devem surgir após um profundo debate com a comunidade a ser beneficiada, numa perspectiva de dialogicidade, bem como o estabelecimento de um “contrato” claro que não leve a comunidade a “criar” situações a fim de atender às exigências burocráticas do Estado, o qual também deve zelar pela administração dos recursos públicos. É inadmissível o ajustamento de pactos tácitos de hipocrisia.

Se a base da alfabetização de adultos parte de um paradigma dialógico é preciso pressupor que tal paradigma não esteja restrito à metodologia de alfabetização, mas que se estenda aos momentos de preparação dos programas à sua avaliação após períodos de conclusão. Estabelecer uma relação dialógica requer uma sensibilidade por parte dos gestores, no sentido de se colocarem numa disposição de abertura à troca. Possibilitar que as lideranças da comunidade participem dos momentos de gestação dos projetos. Como a comunidade não é fechada, outros interlocutores poderão ser convidados a participar destes debates: sindicatos, associações e os centros de reflexão teórica, as universidades.

O papel das universidades na elaboração de propostas de projetos numa comunidade como a do Sutil não tem se revelado tarefa fácil. Talvez essa dificuldade aponte para outra proposição, não relacionada à comunidade, mas à própria universidade: a de que esta deve refletir e rever suas práticas de extensão, bem como das estratégias de estabelecimento de diálogos com a comunidade. Chega-se a essa proposição após evidenciar-se certa “rejeição” por parte da comunidade aos inúmeros projetos que ali se tentou implantar.

Ninguém melhor que os próprios moradores da comunidade para perceber suas necessidades, ainda que critérios objetivos de estudos de qualidade de vida possam ser aceitos como auxiliares nesse debate. O que não se pode fazer é eleger somente critérios objetivos que muitas vezes são criados a partir de realidades diferenciadas da comunidade em questão. Os critérios subjetivos ajudariam na percepção das especificidades da comunidade. Por isso a importância da

participação das lideranças desta e de seus membros nas decisões de implantação de projetos ou programas.

No caso do Sutil, a alfabetizadora era um membro da comunidade. Quanto a isso é preciso reafirmar tal necessidade. É com um membro da própria comunidade que os moradores se sentem à vontade para expressar suas necessidades. Deve-se, no entanto, atentar para a questão de que isso não prejudique a relação com a instituição pública. A mobilização da comunidade deve ser o impulso inicial para a construção de projetos. Quanto a isso o Sutil revela uma organização interna, ainda que num primeiro momento difícil de ser identificada, mas que pode levantar as necessidades do grupo.

Todavia, apenas a mobilização não basta. Também se faz necessário o cumprimento da responsabilidade do Estado, no sentido de disponibilizar profissionais, não apenas capacitados, mas que trabalhem a partir de perspectivas para além de um conhecimento técnico instrumental. Neste ponto, seria possível a interlocução com a universidade visto que pode contribuir não com uma instrumentalização técnica de profissional, mas com uma formação consistente que privilegie a reflexão sobre o modelo de razão que pode operar trazendo reais benefícios à comunidade.

Devem-se abandonar políticas e programas de caráter paliativo que atacam os sintomas ou somente a parte aparente dos problemas. Foi possível observar em algumas falas o destaque para os problemas visíveis e, conseqüentemente, nas soluções rápidas e assistencialistas. Um exemplo disso pode ser quando uma das entrevistadas insiste na necessidade de que o Estado lhe forneça os remédios que amenizarão sua fraqueza, ou seja, a moradora vê nas medidas paliativas a solução dos problemas. No entanto, para além desde imediatismo, seria possível pensar em investimentos estatais de medicina preventiva.

Tal exemplo, tão distante da alfabetização que motivou esta dissertação inicialmente, pode mostrar caminhos para se pensar qualquer outro tema da vida dos do Sutil, entre elas as práticas educativas. Fazendo a transposição do exemplo acima, permite-se identificar que a visão de alguns, seja da comunidade, seja do Estado, assemelha-se à visão da moradora. Vê-se o analfabetismo como a doença instalada e se vai à procura de um remédio curativo, quando se acredita ser possível

pensar em práticas de alfabetização que não tenham caráter paliativo, mas que contemplem as causas, de modo a proporcionar a problematização das razões da existência e continuidade do analfabetismo.

Tais apontamentos nos colocam diante da questão de que ambos, comunidade e Estado, devem por em suspensão o modelo de racionalidade que se emprega. Daí poderia derivar uma pergunta. Como a comunidade ou o Estado poderia (re)pensar os próprios modelos? Recorrendo a um dos elementos da reflexão em Freire, seria pertinente afirmar que ninguém transforma ninguém, mas que todos, ao se colocar numa atitude de abertura e de diálogo, podem proporcionar que as próprias práticas sejam (re)pensadas.

Outro ponto relevante é considerar que a escrita é uma expressão cultural, de forma que não se pode pensar uma prática de alfabetização fora do mundo da cultura. Os do Sutil têm, desde seu início, contatos com esse tipo de cultura. Parece, no entanto, que por muitas vezes a cultura oral prevaleceu, inclusive em “contratos” estabelecidos no interior da comunidade, por exemplo, algumas divisões dos lotes dentro da comunidade são respeitadas por que sempre se proferiu oralmente que ali era o limite. O não domínio do código escrito pode ter sido um dos motivos do problema que hoje se enfrenta em relação ao reduzido espaço em que vive a comunidade.

Dominar o código escrito não significa a solução dos problemas, como o da terra, mas permite que tais sujeitos estejam integrados a uma sociedade letrada, a um estado e às leis que, evidenciando esse fato, são escritas. A prática de alfabetização deve estar vinculada ao mundo, à cultura, à vida do sujeito. Os do Sutil, sobretudo os mais velhos, souberam sobreviver sem o domínio da leitura e da escrita, mas seus esforços de sobrevivência poderiam ter sido dirigidos em outras frentes se a leitura e a escritas lhes pertencesse.

Em síntese, as respostas proporcionadas por esta experiência de pesquisa não pretendem ser absolutas, mas algumas inferências são possíveis: a primeira, é a de considerar que Os sujeitos do Sutil não são seres passivos e determinados pelas estruturas; são sujeitos que, ao seu modo, operam numa tensão em relação à estrutura. Seu processo de construção de identidade não se dá por um assujeitamento ou hetero atribuição. A observação permitiu chegar, apoiado em

Rüsen e em Freire, à ideia de que a relação entre sujeito e estrutura se dá em uma unidade dialética. Com isso considera-se que as estruturas desempenham papel fundamental na constituição da comunidade, ainda que os sujeitos apresentem um grau de interferência em suas decisões. Com isso se quer demonstrar que não é possível compactuar com uma leitura que considere Os do Sutil apenas como produto do meio social e de suas condições materiais, tampouco que sejam donos absolutos de seus destinos, portadores de uma liberdade total que os colocaria sobre qualquer barreira.

O desenho das três esferas independentes, propostas no início deste trabalho, passa a fazer sentido e apresentar-se em novo matiz quando ciência, como conhecimento racionalizado; política, esfera da organização social; e vida prática, mundo da vida da comunidade; são colocados em intersecção. O conhecimento racionalizado, seja a reflexão teórica desta pesquisa, seja um método de alfabetização ou de pesquisa histórica, não pode operar unilateralmente na comunidade. Do mesmo modo as ações governamentais não devem requisitar o domínio da totalidade da vida política da comunidade, definindo programas e estratégias sem ouvir os homens e mulheres da comunidade. Por fim, a vida prática não é a realidade isolada das outras esferas, constituída de um senso comum desprezível.

Somente com a proposição de um modelo dialógico é que a distinção rígida entre as três esferas começam a se desfazer. As cores primárias, no início distintas, descaracterizam-se para juntas tornar-se nova cor. É das misturas, dos contraditórios, do movimento, do devir, das estruturas e dos sujeitos que a realidade se constitui. Se no Sutil a alfabetização de jovens e adultos e idosos, como qualquer outra ação, partir de uma proposta realmente dialógica, operada em uma unidade dialética, as fronteiras entre ciência, política e vida prática, passarão a ser percebidas tão apenas como sutilezas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodore W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Marilea de. Memória e Identidade: Uma análise da Comunidade Quilombola de São José (1998-2004), **Identidades**, XIII Encontro de História Anpuh-Rio, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51- 64, 2001.
- BANNELL, Ralfh Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte, Authentica, 2006.
- CALHEIROS, Felipe Peres. STADTLER, Hulda Helena Coraciara. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 133-139 jan./jun. 2010.
- CARVALHO, Adilson de. **A eleição de Tiririca e a democracia brasileira**. In: <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-eleicao-de-tiririca-e-a-democracia-brasileira/>; acesso em 12/02/2012.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969 – 1973**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2000, 304 f.
- COMUNIDADE DO SUTIL**. Direção: Adriano Justino. Exclusiva Produções, 2004. 1 DVD (55 min).
- COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. In: **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP. São Paulo, 13 (1): 143-158, maio de 2001.
- CRUZ, Cassius Marcelus; SALLES, Jeferson Oliveira. Territorialização Negra, Conflitos e Racismo Ambiental no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**, Curitiba, 2008.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DETRAN/ES. **Legislação**. In: <http://www.detran.es.gov.br> ; acesso em 12/02/2012.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

- _____. **Educação e Mudança**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano de professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. Org. Pierre Fruchon. Trad. Paulo César Duque Estrada. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. In: **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14, no. 2, São Paulo, Apr./June 2000.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GOMES, Mariano et al. **Programa Assentamentos, Quilombos e Comunidades Indígenas: Alfabetização e Segurança Alimentar de Jovens e Adultos no Semi-árido Norte Mineiro - 2004/2005**. 8º Encontro de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, 03 a 08 de outubro de 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Anais (GT21 – Afro-Brasileiros e educação). Rio de Janeiro: ANPED, 2004.
- GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura: 2005-2010**. Curitiba: GTCM, 2010.
- _____. **Relatório Terra e Cidadania: Terras e Territórios Quilombolas**. Curitiba: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. **Verdade e Justificação**. Ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARTUNG, Miriam Furtado. **A comunidade do Sutil: história e etnografia de um grupo negro na área rural do Paraná**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Antropologia Social. Rio de Janeiro, RJ, 2000, 583 f.
- _____. Muito além do céu: Escravidão e estratégias de liberdade no Paraná do século XIX. In: Revista Topoi, v. 6, n. 10, jan.-jun. 2005, pp. 143-191.

_____. **Saberes reversos ou o difícil diálogo entre saberes “tradicionais” e poderes estatais:** o processo de identificação e delimitação do território da comunidade negra Invernada Paiol de Telha (Paraná, Brasil), *Antropologia em Primeira Mão*: 115/2009:1-14. PPGAS/UFSC, 2009.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa Social:** reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

MARCON, Telmo. Cultura e Emancipação. In: **Anais do 15º COLE - Congresso de leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm ; acesso em 20/08/2009.

OLIVEIRA, Célio Augusto. **Quenta Sol: a história e a memória de uma comunidade negra através da sua oralidade**. 2010, 142f. Dissertação (Mestrado), História (Faculdade de História) Direito e Serviço Social, Franca, UNESP, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a luta da comunidade de Mangal Barro Vermelho pelo controle político pedagógico da escola**. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: FAGED, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/124SandraNiviaSoaresOliveira.pdf> ; acesso em: 18/04/2011.

PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Programas e Projetos: Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/> ; acesso em 20/09/2011.

PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS; PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO. **Anais do 1º Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos:** Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE; COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E

IDOSOS; PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO. **Na roda de prosa**: histórias de educadores e educadoras. Curitiba: SEED/PR, 2009.

PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Um dedo de prosa**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE. **Livro de Alfabetização de Adultos Quilombolas**: Um lugar, quilombo - experiências de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos quilombos. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D. A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, 2007, pp. 215-232.

PIZZI, Jovino. **O mundo da vida: Husserl e Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Considerações sobre o Estudo de Caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da 'nova intransparência'. In: **História: Questões e Debates**, Curitiba, Vol. 10, N. 18-19, 1989, pp. 303-328.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Razão Histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado – Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide, Brasília: UnB, 2007.

SALINI, Cristian Jobi; MELLO, Marcelo Moura. Seguindo as pegadas dos quilombos pelos caminhos da memória, da identidade e da etnicidade. In: **Revista Identidade**. São Leopoldo, RS, v. 15, n. 1, jan.-jun. 2010, pp. 33-50. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/24/37> ; acesso em 18/04/2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: **Revista Ambiente & Sociedade** - Ano V – N. 10 - 1o Semestre de 2002.

SENE, Roberto Revelino. **Caso Paiol de Telha**: uma história dos descendentes negros escravizados frente à expropriação de terras em Guarapuava, PR. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2008.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Alí tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. 2010, 200 f. Dissertação (mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, pp. 5-17, jan/abr. 2004.

WALDMANN, Isolde Maria. **Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a Colonização Russa – 1792–1990**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, Adultos e idosos**: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever. Dissertação (mestrado) Área de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006. 192 f.