

## **PODEMOS SER IGUAIS E DIFERENTES? ESCOLA PÚBLICA, MOVIMENTOS SOCIAIS E CIDADANIA**

**LEITE**, Lucia Helena Alvarez – UFMG

**GT:** Movimentos Sociais e Educação / n.03

**Agência Financiadora:** CAPES

O presente trabalho reflete parte de uma pesquisa que teve como tema de investigação a compreensão da relação entre escola pública, movimentos sociais e cidadania, partindo da análise da presença das escolas indígenas diferenciadas dentro da esfera pública. A reivindicação de uma escola específica e diferenciada, por parte dos Movimentos Sociais, acabou por revelar o esgotamento de um modelo uniformizado de escola pública para todos, como garantia de igualdade de oportunidade para todos, independentemente de sua classe, etnia ou posição social.

Neste contexto, o modelo de escola pública obrigatória, antes concebido como universal e igualitário, passa a ser visto como excludente e discriminatório. Como resposta a ele, outros projetos de escola começam a ser construídos, tendo como eixo central a discussão da diversidade.

No Brasil, esta realidade pode ser vista nos projetos de escolas diferenciadas propostas por Movimentos Sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra) e o Movimento Indígena. Além de suas reivindicações políticas e econômicas, estes movimentos também construíram seus próprios projetos educativos, inclusive com a criação de escolas públicas, específicas e diferenciadas, gerenciadas por eles. Para a concretização destes projetos, os Movimentos Sociais passam a exigir, do Estado, políticas públicas diferenciadas de ações afirmativas.

O debate está aberto: a escola igualitária, tão proclamada no início do século XX, já não é mais reivindicada. Em sua substituição, se luta agora por uma escola diferenciada, que represente os interesses dos seus sujeitos.

O debate é bastante complexo, pois, se por um lado, a proposta de uma escola pública igual para todos pode significar uma uniformização de práticas, valores e procedimentos, tendo como referência a cultura hegemônica, ou seja, branca ocidental, por outro, o fato de se reivindicar uma escola diferenciada pode significar o estabelecimento de uma desigual possibilidade de acesso aos bens culturais da humanidade.

Desta forma, o problema da pesquisa centrou-se na investigação dos projetos escolares atualmente desenvolvidos pelos Movimentos Sociais, buscando observar se os mesmos

caminharam na direção de uma maior democratização da escola pública brasileira ou se, contrariando seus objetivos e desejos (já que em seus discursos colocam claramente a relação entre seu projeto e a democratização da escola pública), estas escolas acabaram por reforçar o processo de privatização da educação, na medida em que separaram, em escolas distintas, grupos sociais distintos e por vezes antagônicos, evitando, assim, um conflito dentro do espaço público. E se pensarmos bem, a escola pública igual para todos veio de uma luta social exatamente para substituir um modelo de “escolas diferenciadas” (uma escola para ricos e outra para pobres, com objetivos e currículos distintos), mesmo que, ao configurar-se em uma realidade concreta, acabou por produzir uma escola bastante diferente da reivindicada, muito homogeneizante e pouco igualitária.

A temática é ampla e ultrapassa os muros escolares. Nela, está a tensão entre liberalismo e comunitarismo, entre universalismo e relativismo, entre global e local. Entrelaçadas a estas questões, existem também outras não menos importantes, relacionadas com as desigualdades sociais, econômicas e políticas, que nos coloca no debate sobre Estado e Sociedade Civil, Cidadania e Movimentos Sociais, Cultura e Política.

Touraine (1997), ao analisar a sociedade neste final de século XX, ressalta que mais que a posmodernidade, o que estamos vivendo hoje é um processo de desmodernização, que se revela na falta de crença no progresso e na crise do modelo clássico de modernidade, com a “desinstitucionalização” e a “dessocialização”:

*“verdad es que vivimos algo juntos en todo el planeta, pero también lo es que en todas partes se refuerzan y multiplican los agrupamientos identitarios, las asociaciones basadas en una pertenencia común, las sectas, los cultos, los nacionalismos (...) La desocialización de la cultura de masas nos sumerge en la globalización, pero también nos empuja a defender nuestra identidad apoyándonos en grupos primarios y reprivatizando una parte o a veces la totalidad de la vida pública” (Touraine: 1997:11,12).*

Diante desta realidade, vemos a importância de enfrentarmos algumas das questões colocadas por Touraine (1997):

- Podemos viver juntos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes?
- Podemos deixar de escolher entre duas soluções igualmente destrutivas: ou viver juntos deixando de lado nossas diferenças, ou viver separados em comunidades

homogêneas que só se comunicam pelo mercado ou pela violência?

Buscando romper com esta dicotomia, Chantal Mouffe (1999) propõe uma nova articulação entre o universal e o particular, entre igualdade e liberdade, mais coerente com a diversidade de lutas democráticas dos chamados novos movimentos sociais:

*“El surgimiento de nuevas luchas contra el sexismo, el racismo y otras muchas formas de subordinación exige la ampliación del campo de la lucha por la igualdad. Por otra parte, la experiencia desastrosa del socialismo de tipo soviético ha hecho tomar conciencia de la necesidad de articular la lucha por la igualdad con la lucha por la libertad. Por otra parte, un rasgo distintivo de gran parte de lo que se ha dado en llamar “nuevos movimientos sociales” consistió en postular objetivos que podrían calificarse de “libertarios”. Así es como en muchas luchas por el reconocimiento de las “diferencias” se encuentra una articulación compleja entre reivindicaciones que dependen de la igualdad y otras que conciernen a la libertad”. (Mouffe, 1999: 23)*

O que propõe Mouffe transcende à definição abstrata de particularidade e diferença, já que, para ela, um enfoque radical só é possível se deixamos de conceber o agente social como sujeito unitário, passando a entendê-lo como articulação de um conjunto de relações sociais e de distintas posições subjetivas (gênero, etnia, classe, orientação sexual, ...)

Esta autora traz novos elementos ao debate sobre cidadania, que ela entende como uma identidade política, sem que isto signifique estar presa a uma identidade baseada em alguma concepção essencialista de bem, já que Mouffe concebe uma comunidade política como uma superfície discursiva e não como um referencial empírico. Mas a concepção de cidadania proposta por Mouffe se distancia também da concepção liberal hegemônica de cidadania, onde esta é entendida como um “status legal”, definido por um conjunto de direitos. Ela entende cidadania como uma comunidade política, que se mantém unida pelo reconhecimento comum de um conjunto de valores ético-políticos, que nas democracias modernas se constituiu nos princípios de igualdade e liberdade para todos.

Nesta concepção, é possível envolver uma grande quantidade de movimentos sociais – que têm suas reivindicações específicas – numa mesma comunidade política, sem que isto signifique a ruptura de suas lealdades específicas.

Esta idéia de cidadania democrática plural e radical, para Mouffe, é uma aposta pelo estabelecimento de uma fronteira política capaz de dar uma nova identidade à “esquerda”, através da criação de uma cadeia de equivalências entre as diversas lutas por igualdade, que levaria à transformação da relação de forças existentes e a criação de uma nova hegemonia.

O que se pode perceber é que esta cadeia de equivalência entre Movimentos Sociais diversos que formam a fronteira da esquerda, proposta por Mouffe, é o que nos permite, por um lado, perceber a existência de uma identidade entre movimentos sociais que se situam em distintas esferas de luta, como o MST e o Movimento Indígena; por outro, nos permite diferenciar movimentos que lutam por um mesmo objetivo, como os movimentos identitários do leste europeu e os da América Latina. A construção da identidade destes movimentos já não passa só por seus objetivos específicos, mas também pela “gramática de conduta” que adotam ao persegui-los.

Le Bot (1997), ao analisar o movimento zapatista do Alto Chiapas (México), ressalta como este movimento propõe, com força e imaginação, o problema de como articular democracia e identidade:

*“el zapatismo no supone un repliegue comunitario ni un nacionalismo cerrado. Articula experiencias de comunidades heterogéneas, divididas y abiertas; la democracia nacional y el proyecto de una sociedad de sujetos, individuales y colectivos, que se reconozcan y puedan respetarse en su diversidad, lucha por un mundo donde quepan muchos mundos, un mundo que sea uno y diverso”. (...) el actor zapatista es étnico, nacional y universal. Se quiere mexicano pero sin dejar de ser indígena, quiere un México donde pueda ser reconocido y escuchado. Es universal, no a pesar de su propia identidad indígena sino a causa de ésta. (...) Mientras el sujeto de los derechos humanos y ciudadanos es abstracto e intercambiable con cualquier otro sujeto, el que se constituye en el choque y el diálogo interculturales es a la vez singular, particular y universal” (1997 : 22).*

Se transferirmos este debate para a esfera do escolar, é possível perceber a necessidade de se repensar a idéia tão difundida da escola pública igual para todos, como espaço de cidadania.

Nesta perspectiva, nossa hipótese de pesquisa foi a de que, da mesma forma que os

movimentos sociais da América Latina têm muito que contribuir ao debate sobre democracia, as escolas vinculadas a estes movimentos, ao criticarem este modelo de escola pública estatal e proporem uma alternativa a ele, em muito podem contribuir para a implementação de políticas públicas voltadas para a construção da escola como espaço de cidadania democrática.

Buscando compreender melhor este debate, a pesquisa buscou responder questões como estas:

- Como os Movimentos Sociais, em seus discursos, políticas e práticas colocam o debate entre cidadania democrática e finalidades específicas, entre o global e o local, o universal e o particular?
- De que maneira está colocado, nestas experiências, o debate entre escola pública e escola diferenciada?
- Que elementos estas experiências nos trazem para reconstruir o conceito de escola pública?
- Que modelo de cidadania está sendo gestado nestas experiências?

Para desenvolver esta pesquisa, escolhi, como objeto de investigação, o processo de luta e implementação da escola entre os Xacriabá, povo indígena do norte de Minas Gerais, que conta com uma população aproximada de 6.000 índios, vivendo em 29 aldeias na reserva indígena Xacriabá, a cerca de 800 km de Belo Horizonte. Este povo foi protagonista de uma dura luta pelo reconhecimento de sua identidade indígena e, como consequência, pelo reconhecimento de seu território, conquistado em 1987, depois de fortes conflitos com os fazendeiros da região, tendo como consequência, a morte de seu cacique e maior liderança.

A conquista do seu território e do reconhecimento como povo indígena deu origem a outras lutas, entre elas, a do direito a uma educação escolar vinculada a seus interesses e necessidades. Em 1995, a partir de um levantamento feito, se constatou que havia mais de 1.500 crianças Xacriabá fora da escola e as que estudavam estavam vivendo uma experiência de discriminação e negação de sua própria cultura.

A partir de 1995, fruto da luta dos povos indígenas de Minas Gerais pelo direito a uma educação que respeitasse sua cultura, foi criado o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, possibilitando, assim, a criação, dentro da rede estadual de ensino de Minas Gerais, de escolas indígenas diferenciadas, com professores e diretores

escolhidos pelas aldeias e com um currículo diferenciado, contemplando seus interesses e sua cultura.

Hoje, na reserva Xacriabá existem cerca de 100 professores indígenas com diploma de Magistério em nível médio, lecionando em 29 escolas indígenas, muitas delas com Ensino Fundamental completo e três já iniciando o ensino médio. Analisar o processo de implantação das escolas indígenas Xacriabá foi o caminho escolhido para discutir as relações entre Cidadania, Escola pública e Movimentos Sociais, temática de minha pesquisa.

Alguns motivos me levaram a escolher os Xacriabá como sujeito/objeto desta pesquisa. O primeiro se relacionou ao fato desta luta se caracterizar como um “movimento identitário”, e, como tal, com tendência a reforçar a cultura da comunidade. Neste sentido, quis analisar, com esta experiência, as relações entre identidade e democracia, duas dimensões que, tomando somente como referência os movimentos identitários do Leste europeu, não parecem caminhar sempre unidos na atualidade.

Além disso, os Xacriabá são o que Pacheco (1999) chamou de “índios misturados”, ou seja, índios que devido a um largo contato com a sociedade branca possuem um baixo grau de distintividade cultural. Neste sentido, me interessava ter um grupo que, ainda que lutasse pelo reconhecimento de sua identidade cultural, estivesse envolvido com a sociedade mais ampla, para observar as relações entre o global e o particular, o universal e o local, num contexto de real necessidade de acolher a ambos.

Um outro aspecto importante na escolha deste grupo foi o fato de que, desde seu início, a escola Xacriabá se configurou como escola pública indígena, numa complexa relação entre Estado e comunidade indígena Xacriabá. Neste sentido, esta experiência estava entre as que inauguraram uma nova relação entre Estado e povos indígenas no que se refere à educação escolar, já que a maioria das experiências anteriores se dava fora do espaço do Estado, vinculando-se a ONGs ou organizações indígenas.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, busquei captar toda a complexidade presente na prática educativa observada, que como afirma Gimeno Sacristán (1998), não pode ser explicada somente com a relação teoria x prática, sendo necessário acrescentar a dimensão do desejo, da vontade, ou seja, o elemento dinâmico. Segundo este autor, se tem dado pouco valor a este último aspecto, dificultando, assim, a compreensão do que move um determinado projeto educativo, de qual é sua finalidade.

Nesta perspectiva, compreender uma determinada experiência educativa significa

estudar as relações entre o que se pensa, o que se quer e o que se faz, relação que nem sempre é coerente e homogênea. Como três vértices de um triângulo, estes três componentes podem nos revelar a complexidade de uma experiência educativa, com suas contradições, conflitos e coerências.

A partir da pesquisa desenvolvida, pude construir algumas reflexões sobre Movimentos Sociais, Escola e Cidadania, que passo a apresentar de forma bastante sintética:

**Um mundo onde caibam muitos mundos: igualdade e diversidade não são  
conceitos opostos**

A experiência de luta dos Xacriabá pelo reconhecimento de seus direitos, entre eles, o direito a uma escola diferenciada, revela uma crítica ao universalismo abstrato e formal presente no discurso dominante sobre cidadania. Mesmo vivendo em um mundo onde a defesa dos direitos humanos é uma espécie de “consenso universal”, os Xacriabá sentem na própria pele a falsidade deste discurso, já que a discriminação a que estão submetidos fala mais forte que o discurso universalista dos direitos iguais para todos.

Lutar para serem reconhecidos como cidadãos, portadores de direitos iguais significou também lutar pelo reconhecimento de sua identidade indígena. Nesta perspectiva, a experiência dos Xacriabá revela a dimensão conflitiva da vida política, como afirma Mouffe (1999). Reconhecendo-se como portadores do direito a participar do espaço público brasileiro, os Xacriabá criam um conflito dentro deste espaço, forçando sua mudança para que este possa acolhê-los. Assim, retomam o conceito da polis grega, onde a igualdade não era sinônimo de uniformidade, mas de liberdade para falar com e entre os iguais, ainda que esta fala fosse diversa (Arendt, 1997).

Com sua ação, os Xacriabá questionam também o Estado e seu modelo liberal, baseado na cidadania formal e abstrata. É interessante ressaltar que a pesquisa revela que as críticas ao modelo de Estado liberal não se inscrevem num marco conservador, como ocorre com alguns relativismos comunitaristas.

Um dos aspectos do relativismo comunitário conservador é sua idéia de um abismo entre as culturas (Sebreli, 1992), impedindo, assim, qualquer tipo de comunicação entre elas. Esta não é a postura dos Xacriabá, inclusive porque a própria escola Xacriabá foi criada dentro do Estado e não fora dele. Não se fecharam em seu mundo, mas buscaram ferramentas para dominar o mundo dos “brancos”, sabendo que fazem parte de uma realidade cada vez mais global e interativa. Nesta perspectiva, não se limitaram apenas a uma luta defensiva de sua cultura, procuraram entrar no cenário público brasileiro, com

direitos e oportunidades iguais. Esta igualdade, entretanto, não significou homogeneização ou direitos formais iguais. Nesta perspectiva, ter direitos diferenciados, garantidos pela Constituição, faz parte de sua luta pela cidadania, como afirma esta professora indígena, quando questionada sobre a tensão entre igualdade de direitos para todos e a “proteção” dada aos índios pelo Estado:

*“Mais eles (la opinión pública) fala isso, que o governo protege os índios, mas na verdade mesmo, protege porque é uma obrigação que eles tem que proteger mesmo, porque nos índios, se nois num tivesse organizado, num tivesse lutado, quem ia proteger nois? Então a gente, nois todos os povos indígenas, né, esteve lutando pelos direitos que é da gente, porque quem tem o que é seu e vê que tá sendo roubado, tá sendo perseguido, ele vai lutar, né. Por exemplo, os povos indígenas, né, aconteceu esses conflitos pela terra, né, então a terra era nossa, né, e os fazendeiros foi tomando, tomando, então a gente tava lutando pelo que era nosso e os outros achando que a gente tava era roubando e sendo que os ladrão era eles que tava vindo de fora, quando chegou achou nois lá, então a gente tem que lutar pelos direitos da gente também e os brancos também, eles tem que tem que lutar pelos direitos deles e nois dando apoio também, né, nois dando apoio pra branco, pra preto, pra tudo nois damos apoio. Nois não que os direitos só pra nois porque a gente sabe que no Brasil a maior população não é índia, a maior população é de outros povos, né, então tem terra, se não tivesse terra não tinha nada, se não tivesse recurso para gastar com educação, não tinha nada, se não tivesse para gastar com a saúde ninguém ia cobrar, mas tem recurso para gastar com saúde, com educação, se é um direito nosso, então nois tem que cobrar, né. Ah, então não adianta falar que o governo dá direito pro índio, não, o direito é igual, o direito do índio é diferente em algumas coisas, né, porque tem que ser diferente mesmo, né, mais igual assim, tem uma coisa que é comum pra todos, né.”*

Esta professora revela uma preocupação em lutar pelos direitos indígenas sem que isto implique perder a dimensão do todo em que estes indígenas estão inseridos. Como ela mesma disse, se não houvesse recurso seria outra coisa, teria que ser pensado em como garantir que todos pudessem desfrutar dos bens culturais e materiais. Mas acontece que há recursos, só que estão sendo mal distribuídos, o que faz com que o Movimento Indígena passe a reivindicar o seu direito, assim como, segundo Creuza, deveriam fazer outros coletivos que se sentem excluídos. Não há, aqui, como se pode perceber, nenhum



traço comunitarista conservador, onde o outro, independentemente de quem seja, é visto como inimigo. Há, sim, uma consciência de cidadania, que se transforma em luta por seus direitos, que devem ser garantidos pelo Estado, como o caso direito à educação e à saúde.

Assim, os Xacriabá fazem o que Offe (1992) chamou de “uma crítica moderna da modernização”, radicalizando os valores modernos de liberdade, igualdade e solidariedade.

A experiência revela que há uma lealdade com a causa Xacriabá, porém isto não exclui a solidariedade com outros Movimentos Sociais. É o que esta mesma professora destaca, na continuação da entrevista:

*“ (...) Aqueles 17 do El Dorado de Carajás, os 17 Sem Terra que foram assassinados pelos policiais, como ele está aí desse jeito, quantos povos indígenas aconteceu isso? Xacriabá aconteceu isso. Então tem coisa que é muito parecido. (...) Nois são povo Xacriabá, diferente de outros povos, mas esse movimento nosso desses direitos nosso conquistado, ele não é um movimento só nosso, ele é articulado com todos os povos indígenas de todo o mundo, do Brasil inteiro. (...) Então o movimento nosso que garantiu os direitos que nois temos, não foi só uma luta nossa, foi uma luta de outros povos. E outros povos também conseguiu o que eles conseguiu não foi só com luta deles, foi luta nossa e de outros povos.”*

Este depoimento parece reforçar a idéia de Walzer (1996) a respeito da pluralidade de lealdades e compromissos, e que isto é possível quando, como afirma Taylor (1993,1997), existe um compromisso com um projeto comum que cria vínculos entre os diversos coletivos. Ainda que os Xacriabá tenham uma luta específica por seus direitos, que os diferencia de outros povos indígenas e de outros Movimentos Sociais, como o MST, eles se sentem vinculados a um projeto comum que os matem unidos a estes outros movimentos, criando uma identidade política mais ampla. Esta identidade, entretanto, não tem que significar a negação de sua luta ou de seus traços culturais específicos, já que não está baseada em uma única idéia substancial de “bem”, mas em uma “gramática de conduta cidadã” (Mouffe, 1999), construída por todos a partir de suas experiências. Como destaca Giner (1996), o interesse comum não existe, ele é construído historicamente. Também os princípios que orientam as ações dos

Movimentos Sociais são construídos desde sua participação no mundo real, não se configurando como alguma “essência” que os identifica como seres humanos.

O espaço público passa a ser visto, por estes movimentos, como espaço de conflito, já que abarca, em seu interior, distintos projetos de sociedade, que disputam a hegemonia deste espaço. A luta democrática, aqui, não significa o fim do conflito, mas seu controle por parte dos diversos públicos que constituem este espaço plural e diverso, ainda que comum.

Talvez esta seja uma das maiores contribuições dos Movimentos Sociais latino americanos à política social democrática e igualitária: o desafio de construir - como afirmam Movimentos Sociais como o Movimento Indígena, o MST e o Movimento Zapatista - um mundo que seja único e diverso, um mundo onde caibam muitos mundos.

Para isto, os Movimentos Sociais vão além das disputas do poder político partidário, buscando a democratização da sociedade como um todo, em seus aspectos mais singulares, como nos revela a luta dos Xacriabá pela construção de sua escola indígena. Também no terreno do escolar, os Xacriabá buscaram construir um espaço que fosse público sem ser estatal, que fosse comum sem ser homogêneo, que fosse diverso sem ser desigual.

### **Uma escola pública e diferenciada: o desafio de politizar o escolar**

Nesta perspectiva, é importante buscar os elementos presentes na escola Xacriabá caracterizam o que Mouffe (1999) chama da gramática de conduta dos Movimentos Sociais, e que podem constituir-se como princípios orientadores para coletivos e governos populares que querem se comprometer na construção de uma escola pública como espaço de cidadania. Entre estes elementos, podemos destacar:

#### *I- Vínculo da escola com seu entorno*

A investigação revelou que a escola Xacriabá tem um forte vínculo com seu entorno sócio ambiental. Sua existência está relacionada diretamente a esta comunidade. Foi criada com a finalidade de ser instrumento de luta por seus direitos. Seu funcionamento continua dependendo do rumo deste movimento. Também, se olharmos o cotidiano desta escola, podemos dizer que ela se nutre de seu entorno. As classes são feitas, muitas vezes, fora do espaço escolar. Os alunos se deslocam até as casas dos moradores para buscar informações, fazer entrevistas, ouvir e copiar histórias. Os pais e mães têm um

papel importante na construção do currículo, tanto no que se refere a seus aspectos organizativos como pedagógicos.

É interessante observar que esta relação tão imbricada entre a escola e comunidade Xacriabá não se converte em uma relação passiva ou determinista por nenhuma das duas partes. Se é certo que a comunidade se sente dona e intervém ativamente no rumo da escola, também é verdade que isso não se dá de forma uniforme ou consensual. Em primeiro lugar porque “a comunidade” não é um todo homogêneo; está cheia de conflitos, de pluralidade de formas de ser Xacriabá. A forma de intervir na escola também não é uniformizada, se dá pelo debate de idéias e posições. O espaço público da escola, muitas vezes, é palco de disputas de grupos sociais locais que lutam pelo controle do processo, já que a escola, como instituição, também interfere nesta comunidade, modificando rotinas, impondo novas lógicas, transformando papéis sociais.

Esta experiência, assim, desmistifica uma concepção idílica da relação entre escola e comunidade, bastante presente no imaginário dos professores que lutam por uma escola conectada com o mundo social. Abrir a escola a seu entorno significa abrir-se ao conflito, ao debate, à reflexão. Ou seja, significa abrir-se para viver a democracia, com todo os “riscos” que isso signifique, inclusive o de perder o controle desta instituição, controle que passa a ser exercido por todos os públicos que formam parte deste espaço.

## *II- Democratização na tomada de decisões*

Como consequência da vinculação a seu entorno, está a instituição da democracia na escola. A idéia de democratizar o sistema educativo tem sido utilizada de várias maneiras, tanto para engendrar políticas neoliberais como para criar políticas de cidadania democrática. A diferença entre uma e outra está na forma em que se concebe a democracia.

Na escola Xacriabá, a investigação revela a tentativa de viver esta democracia e os problemas que surgem neste intento. Um exemplo claro está relacionado à seleção do professorado. Estes sempre foram escolhidos pela comunidade, mas por processos distintos. Os primeiros 65 professores foram selecionados a partir dos representantes das aldeias, sem uma definição clara de como seria conduzido o processo. Isso acabou por gerar um desequilíbrio de forças dentro dos grupos locais, já que os selecionados estavam vinculados diretamente ao grupo de apoio dos representantes e do cacique. Já para a segunda seleção, os que se sentiram excluídos do processo reivindicaram uma

nova forma de seleção. Assim, os 45 novos professores foram selecionados a partir do estabelecimento de critérios comuns sobre as características necessárias para ser candidato a professor, critérios estes submetidos a um debate coletivo em cada aldeia, onde era, assim, eleito o futuro professor.

As duas formas de seleção revelam um avanço no processo de democratização escolar, aprendido a partir da reflexão sobre a prática. Também mostra um modelo de participação que vai avançando na medida em que se encontra com problemas práticos que devem ser selecionados.

Democratizar a escola, entretanto, não significa perder seu rumo ou direção. Os debates são feitos tendo como referência os objetivos da escola indígena Xacriabá. É sob este grande pano de fundo que as disputas estão ocorrendo. A democracia, assim, não é um espaço vazio que cada grupo vai enchendo com seus interesses particulares, como propõe o neoliberalismo.

Todo este processo de democratização da escola Xacriabá choca com o modelo centralizado e burocratizado de ensino público, o que vem exigindo uma mudança deste modelo para acolher, em seu interior, experiências como as dos Xacriabá. Assim, a partir de problemas concretos, se começa uma luta mais ampla, para a democratização do sistema escolar brasileiro. De fato, algumas vitórias foram conquistadas neste processo, como, por exemplo, o fato do Estado ter contratado os professores indígenas, mesmo não se encaixando nas exigências legais para ser funcionário público.

### *III- Currículo como processo*

A experiência da escola Xacriabá revela uma forma de conceber e viver o currículo que vai na direção do que Apple e Beane (1997) denominaram um currículo democrático, onde os alunos aprendem a ser “intérpretes críticos” da sociedade.

Não há, nas escolas Xacriabá, um currículo fechado, centrado unicamente nos conteúdos prescritos em manuais ou livros didáticos. Os professores buscam criar situações reais, onde, a partir da reflexão e do debate coletivo, vai se desenvolvendo o processo de aprendizagem. Também é possível notar que, ainda que seja um processo coletivo, há uma preocupação pelo desenvolvimento individual de cada aluno. Assim, a diversidade é elemento presente nas aulas: diversidade de idades, de ritmos, de interesses, de competências acadêmicas. Esta diversidade, como a investigação revelou, não se constitui em problema ou motivo de reclamação por parte do professorado. É um fato real que passa a ser aproveitado para o processo de ensino.

Se a experiência revela a direção deste processo, a reconstrução crítica da cultura, também nos indica que este processo está apenas começando e que seu desenvolvimento mais eficaz depende também da formação dos professores e de sua capacidade em criar situações problematizadoras para que este processo de aprendizagem crítica possa ter lugar.

#### *IV- Compromisso social dos professores*

Os professores Xacriabá, no início do Projeto de Implantação das escolas indígenas, eram, em sua grande maioria, jovens entre 15 e 18 anos, com o 4º ano primário, solteiros, com pouca ou nenhuma participação no movimento indígena e quase sem haver sequer saído de sua aldeia. Hoje, em sua maioria, são lideranças de suas aldeias, participando ativamente do Movimento Indígena mais geral.

A investigação evidencia alguns processos que possibilitaram esta mudança. Um é a própria inserção da escola no movimento indígena. A escola indígena foi criada a partir deste movimento, com um objetivo muito claro, definido coletivamente. Desde sua seleção como professores, eles foram informados do compromisso desta escola, de seu posicionamento político com a causa dos povos indígenas. Ainda que com pouca compreensão do que seria esta escola, logo estes professores descobriram sua vinculação com uma luta mais ampla pelos direitos indígenas, entre eles, o de uma escola comprometida com seus interesses.

A primeira formação destes professores não veio de estudos, leituras e teorias, mas de sua inserção em um movimento que luta por seus direitos, onde foram construindo saberes e aprendizagens e criando a base para sua formação específica como professor, pois, como ressalta Torres Santomé (2001:233),

*“cuando un profesor o profesora apuesta por defender la democracia, tratando de ejercer como ciudadana o ciudadano, preocupándose por su barrio, por colectivos sociales desfavorecidos, por los derechos de las mujeres, de las personas minusválidas, de inmigrantes, etc., llega un momento en que cae en la cuenta de que también los centros de enseñanza son lugares importantes en su lucha.”*

Inseridos em um movimento social mais amplo, estes professores perceberam a responsabilidade de seu trabalho e a necessidade de se instrumentalizarem para desenvolvê-lo com qualidade. É importante ressaltar que este compromisso foi construído pouco a pouco, a partir de debates, de reuniões, de participação em

encontros, de visitas a outros coletivos. O professorado, em sua grande maioria, não chegou com este compromisso garantido.

Outra característica importante foi a não separação entre teoria e prática em seu processo de formação. Tendo que dar classes para que os alunos não ficassem sem escola, estes professores tiveram que viver simultaneamente a experiência de serem alunos e exercerem o magistério. Os problemas da prática eram matéria prima para seus estudos, que, por sua vez, lhes ajudavam a desenvolver com mais segurança seu trabalho. Desde esta perspectiva, o processo caminha para a formação de professores-investigadores na perspectiva de Stenhouse (1997).

O que a investigação revelou é que a formação dos professores não se limitou a seus aspectos didáticos, tocou em aspectos globais de sua vivência como sujeitos sociais, já que significou sua inserção em um movimento social e, como afirma Arroyo (2000:8)

*“Recuperar esta concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos Movimentos para a educação formal e não-formal, para o repensar e o agir pedagógicos. Alargar este foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizados, de escolarizados... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo.”*

### **Retomando as questões iniciais: A politização do escolar**

A experiência escolar dos Xacriabá deixa claro a dimensão política da escolarização. Vivendo inicialmente a experiência da exclusão e da discriminação em uma escola nada comprometida com sua cultura, tiveram a possibilidade de mudar esta situação e “experimentar” uma escola sintonizada com sua luta, com seus projetos. Em uma e outra, é possível perceber o caráter político da escola, desmistificando a idéia de que esta é uma instituição neutra. De fato, a neutralidade escolar sempre serviu para ocultar processos discriminatórios dos grupos menos favorecidos.

Ao assumir a dimensão política da escola, os Xacriabá passam a ver esta instituição como espaço público, na qual todos podem e devem participar. Neste sentido, pelo que pude investigar, não há uma contradição entre escola pública e escola indígena. Primeiro, porque todos são bastante conscientes dos benefícios sociais trazidos pela

presença de uma instituição pública; segundo, porque em sua luta por ter direitos, depositam no Estado a responsabilidade de garantir estes direitos.

Assim, uma das grandes contribuições que experiências como a dos Xacriabá estão trazendo ao debate sobre escola e cidadania é a possibilidade de se ter uma escola pública, porém não estatal.

O modelo de escola pública que até hoje prevalece é bastante homogenizador. Formar parte de uma rede pública significa uma uniformidade de práticas, de estruturas, de relações. Não há espaço para a diversidade, para a especificidade, para as particularidades presentes em uma sociedade cada vez mais heterogênea. O que reivindicam os Movimentos Sociais, como afirmam Alvarez, Dagnino e Escobar (2000), é a mudança desta realidade, através de sua participação efetiva no espaço público. Questionam este modelo homogêneo que não abre espaço para seus projetos, para suas reivindicações. Na realidade, ao lutar por uma escola vinculada a seus interesses estão exercendo seu direito de cidadão de influir no espaço público, defendendo umas propostas e refutando outras, propondo ações e desenvolvendo atividades.

Pelo que pude perceber na investigação, eles não pretendem isolar-se em sua comunidade, não querem encerrar-se em suas tradições, estão abertos a participar da sociedade como um todo, mas, isso sim, como sujeitos coletivos portadores de direitos, como atores políticos que interferem na “escrita” do texto hegemônico que está presente em instituições como a escola. Nesta perspectiva, não estão preocupados somente com sua escola, querem que seu projeto forme parte de uma política pública de educação.

Desde esta ótica, mais que isolar-se em um comunitarismo conservador, a escola Xacriabá está abrindo a possibilidade de democratizar a escola pública brasileira, ampliando seus limites para que esta possa acolher estes novos cidadãos, que reivindicam seu direito a formar parte deste espaço, não só com sua presença física, mas também com sua voz e seus projetos. Como destaca Gimeno (1998:13):

*“cuando no se cree en determinismo alguno ni en el destino prefijado, los pasos a dar en la línea del progreso (no necesariamente recta) serán el fruto de las respuestas que se vayan dando y hallando a las alternativas, dilemas e inquietudes abiertas que presenta la coyuntura de cualquier presente. Hoy no podemos ver en la utopía una visión apriorística de una realidad configurada a partir de un modelo*

*definitivo, sino la pulsión críticamente sostenida que nos ilumina en los pasos que damos a cada momento y en cada circunstancia.”*

Na mesma direção parece ir a reflexão deste professor indígena, consciente da impossibilidade de fechar esta experiência num modelo definitivo e estático de educação escolar:

*“Eu acho assim que hoje a gente não tem uma escola suficiente, né, igual, por exemplo, a gente iniciou em 97, começou a dar aula, a gente observa assim o tanto de mudanças que teve, né, são 3, 4 anos, hoje essa mesma palavra a gente pode falar daqui a 4 anos, porque a gente tem uma escola hoje e essa escola deve tá mudando de acordo com a realidade do povo. O povo que era lá em 97 não é o povo de hoje, é o mesmo povo mas tem mudança, tem mais conhecimento. O povo, o povo tá avançando, então a escola tá contribuindo para isso, para que esse povo seja um pouco mais autêntico, seja um pouco mais sabedor de seus conhecimentos. Então é isso, né, e eu acho assim, que a gente nunca consegue chegar numa escola cem por cento, ela pode ser indígena, pode não ser indígena, né, porque a cada dia que passa, as demandas são maiores, as necessidades são maior, então tem que ser uma escola que ela não seja um ponto fechado, uma escola que cada dia ela tá crescendo, cada dia ela tá modificando, cada dia ela tá trazendo soluções, trazendo demandas para a comunidade, a comunidade resolvendo as necessidades junto com a escola, né, então é isso.”*

Assim, esta pesquisa nos revela que a criação das escolas vinculadas aos Movimentos Sociais, como é o caso da escola indígena Xacriabá, em muito têm contribuído para a democratização da escola pública, na medida em que radicalizam sua função política, transformando-a em instrumento de cidadania, dentro de uma sociedade plural, diversa e desigual.

### **BIBLIOGRAFIA**

ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. y ESCOBAR. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

APPLE, M. W. y BEANE, J. A. **Escuelas democráticas**. Madrid: Morata, 1999.

ARENDDT, H. (1997). **¿Qué es la política?** Barcelona: Paidós.

ARROYO, M. G. “Pedagogias em Movimento”. Texto apresentado em ANPED, 2000.

Texto fotocopiado



- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.
- GINER, S. (1996) “La urdimbre moral de la modernidad”. En: GINER, S. y SCARTEZZINI, R. **Universalidad y Diferencia**. Madrid: Alianza, págs. 43-80.
- MOUFFE, CH. **El retorno de lo político**. Barcelona: Paidós, 1999.
- OFFE, C. **La gestión política**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- SEBRELI, J. (1992). **El asedio a la modernidad: crítica del relativismo cultural**. Barcelona: Ariel.
- STENHOUSE, L. **Cultura y Educación**. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 1997.
- TAYLOR, C. (1993). **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_ (1999). “Por qué la democracia necesita el patriotismo”. En: NUSSBAUM, M. **Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”**. Barcelona: Paidós, págs. 145-147.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata, 2001.
- WALZER, M. (1996). “Respuesta”. In: MILLER, D. y WALZER, M. (comp.) **Pluralismo, Justicia y Igualdad**. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica de Argentina S.A.