

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL: UMA PODEROSA ARMA DOS ÍNDIOS E NEGROS DE AQUIRAZ-CE, NA BUSCA DA IGUALDADE E NÃO DISCRIMINAÇÃO



Racquel Valério Martins

Doutoranda em Educação e Mestre em Antropologia de Iberoamérica pela Universidad de Salamanca; Licenciada em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Membro da ABS (*Asociación de la Comunidad Brasileña en Salamanca*) e do IBDH (Instituto Brasileiro de Direitos Humanos).

Renato Alves Vieira de Melo

Doutorando em Ciências Sociais na Universidad de Salamanca; Mestre em Antropología de Iberoamérica pela Universidad de Salamanca na Espanha; Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Getúlio Vargas; Pós-Graduado Lato Sensu, Curso de especialização em Contabilidade e Controle pela Universidade de Fortaleza.

RESUMO

Os quilombolas e indígenas de Aquiraz passam, em suas lutas, a considerar a educação como a ferramenta que ensinará a redução das discriminações que sofrem ao longo dos anos. Para o alcance de uma igualdade sem discriminação, o direito à educação deve ser compreendido e priorizado como direito fundamental de natureza social apto a contribuir para o fortalecimento das referidas lutas, ou para uma mudança concreta de sua realidade. Neste sentido, serão abordadas temáticas conceituais trabalhadas na Antropologia e voltadas para os Direitos Humanos: a multiculturalidade e a Interculturalidade, o que, certamente, implicará perspectivas para a otimização do modelo atual da educação das referidas minorias.

Palavras Chave

Indígenas; quilombolas; educação; cooperativismo.

INTRODUÇÃO

Na luta travada pelos negros e indígenas que vivem na cidade de Aquiraz, Ceará, Brasil, contra a discriminação, a educação emerge como uma possibilidade de diminuir as desigualdades existentes. E para uma melhor compreensão do Direito à Educação, buscamos promover a ideia de prioridade do referido direito e contribuir para sua melhor satisfação, sobretudo para as comunidades Jenipapo-Kanindé e Lagoa de

Ramos e Goiabeiras, ampliando as possibilidades concretas de sua efetivação sob a perspectiva de formação para o cooperativismo, o que aparece atualmente como uma proposta de mudança da situação socioeconômica das duas comunidades.

Importa salientar que não procederemos à análise das diversas formas de regulamentação do direito à educação em nosso ordenamento jurídico, mas tão somente à reflexão acerca do regime jurídico conferido à educação como um direito fundamental de natureza social; e como esse direito tem sido alcançado e poderá contribuir seja para o fortalecimento das lutas, seja para a mudança concreta da realidade das comunidades Indígena e Quilombola do Município de Aquiraz. Para isso, faz-se necessário compreender o papel de destaque conferido aos direitos fundamentais em nosso ordenamento jurídico, fruto do modelo de Estado adotado em nossa Constituição, além de abordar temáticas conceituais trabalhadas na Antropologia e voltadas para os Direitos Humanos: a multiculturalidade e a Interculturalidade.

São objetivos do presente estudo: a) analisar a distância entre a ideia de prioridade que é dada à educação e a realidade factual, especialmente para as minorias indígena e negra de Aquiraz, no Ceará; b) instigar a reflexão sobre o conceito de multiculturalidade no contexto da igualdade e não discriminação, com a ideia do fortalecimento das lutas travadas pelos índios e negros aquirazenses, utilizando a educação como uma poderosa arma transformadora da realidade

vivida por eles; c) estabelecer a possibilidade de uma ampliação interpretativa do termo “diferenciada”, voltada para o cooperativismo na educação dos índios e negros, de modo que, na prática, sejam diminuídas a desigualdade e a discriminação sofridas por estes, bem como o tipo de prestações exigíveis do Poder Público com um modelo possível para a sua satisfação em caso de oferta irregular ou insuficiente.

IGUALDADE E NÃO DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO OFERTADAS AOS VULNERÁVEIS

Partimos da ideia de Boaventura de Sousa Santos (1997) de que as pessoas têm direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornem inferiores; sabemos, entretanto, que essas têm igualmente o direito de serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. Ademais, servimo-nos do despertar da consciência para as necessidades especiais de proteção dos vulneráveis, assim considerado por Antonio Augusto Cançado Trindade (2014) ao afirmar que, nas duas últimas décadas, passou-se a reconhecer a necessidade premente de proteger, de modo especial, os mais desfavorecidos e vulneráveis, os quais, apesar de toda atenção que os órgãos supervisores dos tratados de direitos humanos lhes têm dedicado, têm ainda um longo caminho a percorrer, posto que, a despeito dos avanços registrados nas últimas décadas no domínio da proteção internacional dos direitos humanos, persistem as respectivas violações.

O surgimento da educação, como uma ferramenta capaz de possibilitar a diminuição das desigualdades, instiga-nos a lançar um olhar crítico para os termos a ela relacionados. Observamos, neste contexto, a necessidade do desenvolvimento de uma interpretação do termo “diferenciada”, levando em consideração não só as diferenças culturais, mas também as diferenças socioeconômicas vividas pelos negros e indígenas que habitam a cidade de Aquiraz, Ceará.

É evidente tratar-se de uma imposição constitucional do Brasil como um Estado social de direito de inspiração democrática. O que pode ser verificado, observando o *caput* do artigo 1º, que institui o Estado democrático de direito – tendo como fundamento a cidadania (inciso III) e o pluralismo político (inciso V), bem como o parágrafo único do mesmo dispositivo que consagra o princípio da soberania popular.

O caráter social deste Estado democrático de direito fica explícito, entre outros, no artigo 3º, no qual se estabelece como um dos objetivos fundamentais da República a redução das desigualdades sociais (inciso III). E o direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, aparece como um direito fundamental de natureza social. Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação; entre outros, podemos destacar o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, aos 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo nº 592, em 6 de dezembro de 1992.

PRIORIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Tratando especificamente do Direito à Educação e entendendo este como manifestação essencial do universo indivisível, interdependente e inter-relacionado a todos os direitos humanos reconhecidos, nítido é que a carência e insuficiência deste afeta e desvirtua os demais direitos. A Educação é um instrumento básico para combater as desigualdades sociais, através da qual se persegue o acesso efetivo dos bens e valores da cultura, observando o princípio de igualdade de oportunidades; é, conseqüentemente, como consignam diversos escritores e organismos internacionais, a tarefa mais significativa das nações.

Assinala o estadista Jacques Delors que “da educação depende em grande medida o progresso da humanidade... Hoje está cada vez mais enraizada a convicção de que a educação constitui uma das armas mais poderosas de que dispomos para inventar o futuro...” (tradução nossa). Educar é uma tarefa de todos: família, igrejas, partidos políticos, sindicatos, associações voluntárias, meios de comunicação, empresas, não se limitando a essas instituições; pelo contrário, estende-se a uma grande variedade das mesmas. A educação, que é um direito, é também um dever de todos e deve ser tratada como prioridade porque esta é condição da cultura, da liberdade e da dignidade humanas. Hoje, de conformidade com a agenda do século XXI, a priorização da educação deve levar em conta os mais vulneráveis, com vistas a igualar as oportunidades para os “marginalizados”, os quais, em um consenso regular dos países,

são os pequenos camponeses, os indígenas, os afrodescendentes, os trabalhadores informais e as mulheres pobres.

Especificamente, a educação para índios e negros se destaca como base fundamental para que esses povos reconquistem suas dignidades. A educação para esses povos sempre foi uma educação que visava a integrar o índio na sociedade brasileira, e excluir os negros, pois, no caso dos afrodescendentes, o trato da educação era totalmente diferente do corriqueiro. Enquanto os índios foram alfabetizados apesar de ter sido com o intuito de servirem aos interesses da Coroa e da Fé católica, os negros sequer recebiam uma educação formal e, quase sempre quando isso ocorria, era muito violenta, na base do açoite, do castigo: os trabalhos forçados eram sua escola de vida. E pelas intenções das classes dominantes, por exemplo, o termo integração acabou sendo tratado como sinônimo de etnocídio.

É importante comentar que foi no final do século XVIII, na França, com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que muitos reflexos se produziram no mundo, com o impacto de seu texto sobre a elaboração de uma doutrina preocupada com o tema “direitos humanos”. Estamos de pleno acordo com Mônica Herman Caggiano, quando afirma que, desde a edição da referida declaração, avulta a ideia da impositiva necessidade de assegurar o acesso à educação. (CAGGIANO, 2009). A declaração jacobina de 1793 igualmente evidencia a relevância da educação, identificando-a como uma necessidade para todos. Aqui ressaltamos que no termo “todos” deveriam estar inclusos indígenas e quilombolas.

O século XIX é marcado pelo Liberalismo, em que o direito à educação é tido como ponto de apoio, no qual houve uma grande influência francesa e um centralismo administrativo. Durante esse período é garantido o liberalismo europeu; contudo, o Brasil não consegue adequar-se, e resulta na conversão em um projeto burguês de minorias. Época da educação para cidadania, onde a base da educação elementar no Brasil é proclamada universal, obrigatória e gratuita, mas não se viu materializada, época em que consta no texto constitucional o “Tratado completo de educação da mocidade brasileira” (1823) – reflexo do texto de Condorcet¹, respondendo à pauta francesa de três níveis de ensinamento: primária, segunda e terceira. É quando os liberais

brasileiros apostam na ideia de cidadão com um dos direitos básicos como a educação.

EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

Foi a partir do ano de 1850, com o início da consolidação do Império, que começaram as políticas educacionais a proliferar, marcando a década com muitas realizações importantes para a educação institucional. Este é um período de grande importância porque muito esclarece sobre a educação dos negros no Brasil.

Foram elaborados à época, para regular o ensino primário e secundário, como também para criar escolas públicas de instrução primária, leis e decretos que regulamentavam, entre outras coisas, a possibilidade de se admitir alunos pobres em escolas particulares, mediante gratificação do Estado, bem como a assistência educacional de meninos pobres e indigentes menores de doze anos; como também a obrigatoriedade de ensino para todos os meninos maiores de 7 anos. Cumpre aduzir que, apesar disso, foi explicitamente proibida a admissão de meninos escravos². Além disso, quando da implantação da Reforma Couto Ferraz, que aprovou o regulamento do ensino primário e secundário, a mesma foi como uma extensão de tal proibição, pois se estabeleceu que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos dependia da disponibilidade dos professores, ou seja, os professores não eram obrigados a ensinar aos negros. Foi também criado o curso noturno para adultos nas escolas públicas de instrução primária, com a condição de que fossem do sexo masculino e livres ou libertos; continua, portanto, a advertência de que não admite o acesso aos escravos.

O impedimento à educação institucional aos escravos só cessou com a promulgação do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, que regulou o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império, instituindo a liberdade de ensino e de método. Mesmo sem esse impedimento, e depois de mais de um século da abolição da escravatura, dificilmente podemos considerar inexistente a condição de escravo em nosso país, posto que, como proclama Epicteto: “Só as pessoas que receberam educação são livres”.

É inegável que o direito à educação está hoje elencado no catálogo dos direitos humanos fundamentais, e que este dispõe de qualidades

relações entre grupos de distintas etnias seja mais elaborada, pois é uma situação muito mais complexa que o acolhimento de estrangeiros, tal como a educação intercultural preconizada e priorizada na Europa.

Nesse contexto, surge a educação diferenciada implicitamente, tarde ou não, na década de 90, como um entremear da educação inclusiva, que foi definitivamente semeada no Brasil, com sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, que teve o objetivo de despertar a necessidade da educação de qualidade para todos. E, evidentemente, devemos levar em conta que não pode haver discriminação, incluindo aí absolutamente todos: índios, negros, deficientes, pobres, marginais, não excluindo ninguém. Na referida Declaração, estabeleceu-se o conteúdo mínimo substancial do direito da educação e as garantias mínimas que devem ser cumpridas para que seja efetivo o desenvolvimento de tal conteúdo (Artículos 1º e 2º). Ademais, nos artigos 3º e 7º, esta expõe uma visão ampliada que compreende: universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade; prestar atenção prioritária à aprendizagem; ampliar os meios e o alcance da educação básica; melhorar o ambiente para aprendizagem; e fortalecer a negociação de ações.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, o MEC passa a abordar a educação diferenciada, pautada pelo emprego das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Essa educação aparece como um direito indígena.

Chegamos ao século XXI e a grande preocupação ainda é com uma educação para a multiculturalidade. Nosso desafio foi, com o início da pesquisa no ano de 2013, dar o primeiro passo para a promoção de uma nova educação diferenciada no município de Aquiraz.

Pudemos, porém, constatar que ao menos os programas de formação de professores indígenas tiveram grande avanço. O MEC, em 2005, criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), para os docentes dos anos finais do

Ensino Fundamental e do Médio. Atualmente, mais de 1,5 mil professores indígenas estão em formação em 23 licenciaturas oferecidas por 20 instituições de ensino superior. Entre elas, podemos citar o Projeto LII PITAKAJÁ (Licenciatura Indígena dos povos Pitaguarary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê), no qual participam os indígenas de Aquiraz. Está ainda em curso no país a criação de 26 Territórios Etnoeducacionais (TEEs), um modelo de gestão que privilegia a territorialidade dos povos e não a divisão política do país. Afinal, muitos grupos que compartilham práticas culturais estão presentes em mais de um estado, o que dificulta a elaboração de políticas e a coordenação dos sistemas de ensino.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Tudo começou com a sanção da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Com essa lei se torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Ao longo do ano de 2004, a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) realizou vários Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, organizados em parceria com os Movimentos Sociais Negros, com as Secretarias Estaduais de Educação e com algumas universidades federais, com o fim de discutir a implementação da Lei nº 10.639/03.

De acordo com o Parecer/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 6), “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança, projeto conjunto de construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Desse modo, a educação das relações étnico-raciais engloba diversos processos educativos através de vivências com outras pessoas.

Ainda hoje lutamos para que as escolas brasileiras possam dar visibilidade à história dos negros de forma que estes consigam transformar a situação de inferioridade que sempre viveram. De acordo com Roseane da Silva Amorim

compartilhando um mesmo espaço. Isso influenciou significativamente nos estudos étnicos e de direitos de grupos minoritários. Faz ela referência ainda a Mauffe (2005), ao dizer que os defensores de políticas liberais acreditam que seu liberalismo prevê os elementos necessários e que esses devem ser aceitos sem se questionar as diferenças existentes entre os indivíduos.

Destaque-se que cada uma das duas comunidades em estudo tem seus próprios traços culturais. Daí se pode dizer que são realmente multiculturais, na opinião de Will Kymlicka, pois se trata de dois casos com diferenças nacionais e étnicas.

Imperioso é entender a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo. Segundo o autor Aparício Gervás, orientador da dissertação desenvolvida no período 2013/2014 quando iniciamos a investigação:

(...) la diferencia conceptual entre interculturalismo y multiculturalismo radica en que éste tiene un sesgo más positivo y dinámico e implica la aceptación de la cultura minoritaria por la mayoritaria frente aquél. Además, designa la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea. Es decir, mientras que el multiculturalismo se limita a reconocer (positiva o negativamente) la existencia de las culturas vecinas sin plantearse siquiera la relación entre ellas, el interculturalismo intenta dar un paso más allá y exige no sólo la relación, sino la convivencia pacífica basada en el diálogo multidireccional entre las diversas culturas. (Gervás, 2011).

Considerando o conceito de multiculturalismo crítico ou intercultural, teoria presente no atual debate educacional, adotaremos a classificação realizada por McLaren (2000) que se tornou clássica³. Especialmente consideraremos a posição que se filia, do multiculturalismo como crítico e de resistência e o que diz Candau (2008) quando identifica o multiculturalismo interativo, também denominado intercultural, o que, aliás, se acerca da noção do multiculturalismo crítico, antes citado. Deve-se pontuar que essa visão de multiculturalismo “acentua a interculturalidade, porque considera que é a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAU, 2008)

O multiculturalismo crítico e intercultural possui um discurso sedutor, e na perspectiva de comunidades como os indígenas Jenipapo-Kanindé e os quilombolas de Lagoa de Ramos e Goiabeiras, que são minorias e, pois, diferentes, quando se leva em conta toda a população da cidade em que estão inseridas, destacam-se alguns traços que o constroem. Defendemos, também, para se trabalhar nas referidas comunidades, o multiculturalismo de acordo com o que apregoa Moreira (2001), o qual compreende a construção social como resultante da diferença. Uma construção social preparada para o desafio de imposição transcultural onde se põe em prática a ideia de Boaventura de Sousa Santos (1997), da qual partimos.

A abordagem multicultural crítica e intercultural, dos autores a que nos referimos e dos quais somos adeptos, leva-nos a uma amplitude de temas para o campo educacional e, neste contexto, a escola precisa lidar com a pluralidade de culturas, com o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais, dando espaço aos mesmos para que manifestem e valorizem as diferenças. Essa escola pode ser vista como parte fundamental de uma educação intercultural, que pode levar a uma sociedade democrática, plural e mais humana.

A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: UMA INTERPRETAÇÃO MAIS AMPLA PARA ATENDER A REALIDADE DE INDÍGENAS E NEGROS DE AQUIRAZ

Vimos que as comunidades de que tratamos são minorias e diferentes. Acreditamos que a inserção delas numa discussão mais ampla sobre o multiculturalismo intercultural é uma forma de repensar a educação aplicada em ambas etnias, a qual se encontra de certa maneira limitada.⁴ Em nosso estudo, restou demonstrado pelas comunidades que o espaço educacional é o mais apropriado para que seus membros abram os olhos para o desconhecido, com a convivência com as diversas culturas em seus entornos. Demonstrou-se, igualmente, em especial por parte dos indígenas, total interesse na criação de cooperativas, o que, segundo os membros da comunidade, poderá resultar em ganhos para a mesma e todo o município de Aquiraz. Assim, utilizando o próprio termo que caracteriza a educação “garantida” aos indígenas

(diferenciada), vislumbramos uma educação que englobe também os quilombolas, valorize os direitos humanos e se volte para a formação de uma cultura empreendedora, favorecendo a criação de cooperativas como uma contribuição para o desenvolvimento local.

Propomos uma maior reflexão sobre o termo educação “diferenciada”, atentando para possibilidades de novas perspectivas a seu respeito. Reitere-se que no termo devem estar inseridas ideias distintas da limitação dada, quando do seu nascedouro, como direito indígena. Deve-se envolver também os afrodescendentes, bem como correlacioná-lo com a necessidade de se trabalhar a cultura empreendedora, abrindo espaço, verbigracia, para o assunto de formação de cooperativas e para valorização dos Direitos Humanos, acompanhando, em parte, a proposta de Gerson Alves da Silva Júnior (2000), que propunha uma nova ideologia para a definição de educação diferenciada do MEC para os indígenas. Isso sem confrontá-la, pois o que o autor defende está fora da proposta de currículo escolar para as comunidades indígenas. E nossa intenção é ampliar a interpretação do termo com relação às práticas curriculares hoje permitidas e efetivadas, sem tampouco confrontar com a definição dada pelo MEC, mas contribuindo para que se venha a somar, acrescentá-la algo que a torne mais diferenciada.

Diferenciada é um termo, ao nosso olhar, tão amplo, mas ao mesmo tempo de uso limitado, na medida em que aborda somente as comunidades indígenas. Nos dicionários tradicionais de português, não se encontra o termo escolhido para tratar da educação hoje específica dos indígenas. No dicionário <http://www.dicionarioinformal.com.br> encontramos (Por Dicionário inFormal (SP) em 03-10-2013), como significados de diferenciada: 1. Diferente; 2. Célula que sofreu diferenciação. Atendimento diferenciado. Do francês *différencier*, o verbo diferenciar significa fazer ou estabelecer diferença ou distinção entre; tornar ou tornar-se diverso (ex.: *apenas a etnia diferencia aqueles dois povos; as escolas diferenciam-se pela qualidade de educação*). = DISTINGUIR; ou, ainda, perceber ou ver nitidamente (ex.: *não consigo diferenciar seres humanos*). = DISCRIMINAR, DISTINGUIR, RECONHECER. Diferenciada é, por conseguinte, distinta. Para nós uma educação distinta, principalmente quanto à limitação de

seu emprego atual. E o que seria uma educação distinta para os índios e negros do Aquiraz?

Uma educação distinta da que hoje temos na comunidade quilombola de Aquiraz seria uma educação NÃO limitada à mera ilustração com desenhos que remetem à identidade negra africanizada, uma prática que se iniciou ali no ano de 2008, e tampouco ao oferecimento apenas do ciclo primário que, embora tenha passado a funcionar a partir de 2013, em tempo integral, não é suficiente para atender os alunos adolescentes e adultos. E uma transformação na educação da comunidade seria iniciar modalidades orientadas pela própria existência das terras, pensando-se atividades que incentivem os alunos a participarem ativamente do desenvolvimento da comunidade de que fazem parte.

Já uma educação distinta da praticada na Escola Diferenciada seria uma Educação capaz de se integrar com a preparação da mão-de-obra da comunidade para a competitividade exigida com a globalização.

Educação distinta para ambos (indígenas e quilombolas) seria levá-los a conhecer a educação cooperativista, possibilitando que, num futuro próximo, a formação de cooperativas fosse concretizada como uma maneira de lhes dar oportunidade de receber tudo aquilo que lhes é devido.

Explicada a ampliação do termo diferenciada, passamos a utilizar uma nova nomenclatura para representar a educação que de fato alcance todos os membros das comunidades estudadas, usando, daqui por diante, o termo Pluridiferenciada ao tratarmos de uma Educação mais diferenciada, tal como comentado em linhas anteriores.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA EM COMUNIDADES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DE AQUIRAZ

Pudemos verificar que provavelmente sem se aperceberem, ou seja, por natureza, os quilombolas e indígenas de Aquiraz já exercem uma enorme influência no processo de ensino-aprendizagem de seus componentes, através da prática da ajuda na própria família, haja vista que suas próprias histórias remetem a exemplos típicos de cooperação, como é o caso das missões jesuíticas, de mutirões e dos quilombos no

Brasil. Precisam, portanto, de uma formação que os levem a conhecer de fato o que na prática já vivenciam, para que então possam aperfeiçoar tais práticas e seguirem rumo ao desenvolvimento.

Dentre os princípios do Cooperativismo estão incluídas a Educação, Formação e Informação. Talvez seja esses os mais importantes de todos, pois deles dependem os outros. Com o interesse de despertar a atenção das duas comunidades, mas também das pessoas em geral para o mundo da cooperação, partimos da sugestão de que se mantenha um estudo constante desse fenômeno social que abrange todas as ciências e todos os setores da economia.

A educação cooperativista visa a promover a integração social e a participação ativa dos cooperados, ou seja, pretende fazer com que todos os cooperados possam intervir de forma crítica na gestão do empreendimento e no usufruto dos produtos e serviços econômicos e assistenciais oferecidos pela instituição. Segundo Nascimento (2000), a maioria dos problemas enfrentados pelas cooperativas, inclusive financeiros e gerenciais, pode ser resolvida com a maior participação de todos os envolvidos e isto passa pela educação.

No que tange à educação e capacitação cooperativa, José Odelso Schneider traça um paralelo entre formação e educação e as diferencia considerando a formação o conjunto das técnicas e dos ensinamentos destinados às pessoas com o intuito de que desempenhem com maior eficiência e qualidade seu trabalho. E a educação cooperativa, por sua vez, corresponde ao conjunto de ensinamentos que não só proporcionam maior aporte cultural aos envolvidos, mas trabalham valores, princípios e normas. Schneider também chama atenção para o fato de que alguns trabalhadores da área da educação entendem que não se pode reduzir a capacitação a um mero adestramento. (SCHNEIDER, 2010:30-31). Nesse contexto, a qualificação de suas técnicas próprias e/ou a educação cooperativistas vêm a ser opções de transformações para os dois povos em questão.

COOPERATIVISMO: UMA PROPOSTA ECONÔMICA ROMÂNTICA DE MUDANÇA DE VIDA

Relativamente ao fenômeno do cooperativismo, cuidamos aqui de priorizar os

aspectos doutrinários, românticos e utópicos, mas não esqueçamos que, tratando-se de um fenômeno social complexo, e para que não nos resulte deficiente nossa forma de vê-lo, consideraremos alguns aspectos sob o prisma de uma empresa, adequando as duas vertentes à necessidade de ações para transformar a realidade de nosso objeto de estudo.

Considerando o pensamento de Klaes, que defende ser o cooperativismo tão natural que até mesmo os animais compartilham de sentimentos de ajuda mútua, de solidariedade e de cooperação, nos apoderamos desse pensamento porque acreditamos ser uma maneira de despertar sentimentos positivos para o tipo de ações que propomos. Como tratamos com pessoas numa condição muitas vezes inimaginável, em que dizer anima-te pode soar como “piada”, nada melhor do que considerar o exemplo como ensinamento, assim como defendemos dever ser também a educação nas duas comunidades com relação a seus conhecimentos campesinos.

Segundo Klaes (2005):

Manifestações do instinto de ajuda mútua têm-se profundas em toda a natureza e até nos últimos degraus da vasta escala dos seres vivos. Subindo-a paulatinamente, até atingir os animais superiores, encontram-se provas inconcussas de instinto, de hábitos de solidariedade e de apoio recíproco. São clássicos os exemplos da formiga precavida e laboriosa e da abelha ativa, símbolos do espírito de associação, de tenacidade, de trabalho incessante e de inteligência ao serviço de uma causa comum. (...) conforme o exposto, não há dúvida sobre a tendência do homem em buscar sanar as exigências que o meio ambiente lhe impõe, por meio de uma ação grupal, pois, assim é, talvez, mais fácil. Por isso, cooperativismo é um fenômeno que tem acompanhado a evolução do homem desde seus primórdios. (KLAES, 2005: pp. 32-34).

O cooperativismo, enquanto doutrina, teoria, sistema ou movimento associativista de trabalhadores, é um fenômeno moderno oriundo da oposição operária às consequências do liberalismo econômico praticado na Inglaterra e na França do século XVIII e XIX e pode ser entendido como um movimento social que procurou, através da associação, fugir de uma opressão social resultante do capitalismo concorrencial daquela época. Ademais, difundiu-se como uma opção aos excessos oriundos do

Vislumbramos a concretização de ações relacionadas com a formação de cooperativas nas comunidades estudadas, com base no posicionamento de Diva Benevides Pinho, ao referir pré-cooperativas, fazendo menção a iniciativas contra as péssimas condições de vida dos trabalhadores, mencionando as primeiras experiências de cooperativas surgidas no final do século XVIII e início do século XIX na Inglaterra, França, Alemanha e em outros países da Europa.

De acordo com a autora, houve alguns êxitos consideráveis. Ela cita como exemplo a Cooperativa de consumo do “Pobros Pioneiros de Rochdale”, a qual teve seu sucesso transformado em símbolo, pois foi a partir dos “Pobros Pioneiros” que os valores (solidariedade, igualdade, fraternidade, democracia, equidade, responsabilidade social, transparência) e os princípios (adesão livre e voluntária, controle democrático pelos sócios, participação econômica dos sócios, autonomia e independência, educação, treinamento e informação, cooperação entre cooperativas, preocupação com a comunidade) foram elaborados e são, até hoje, seguidos.

Assim como Fábio Luz Filho destaca entre muitos outros, Robert Owen e Charles Fourier, como precursores do cooperativismo, Diva Benevides Pinho defende o estudo do economista Charles Gide (1847 – 1942), em que esse conteúdo doutrinário foi sistematizado num programa com base nos consumidores que transformaria a sociedade, eliminaria os conflitos e as injustiças sociais, numa solução pacífica sem expropriação, concepção que passou a ser difundida pelo mundo com a incorporação da Aliança Cooperativa Internacional (ACI). Assim, o atual espírito cooperativista foi influenciado pelos princípios de “Rochdale”, que podem ser sintetizados como o ideário da solidariedade e do apoio mútuo, com que costuma ser conceituado na doutrina, utilizando a máxima “Um por todos e todos por um”, expressão de um dos principais doutrinadores nacionais do cooperativismo, Walmor Franke, que utilizou esse lema para ilustrar a doutrina.

A moral cooperativa, como acentua o Professor Lassere, é, ao mesmo tempo, a autoajuda, a dignidade e o elevado sentimento de se libertar por seu próprio esforço e pela solidariedade, de acordo com o lema: cada um por todos e todos por um. (FRANKE, 1985: p. 12)

Com uma visão mais voltada para a cooperativa como empresa, os autores Ricciardi e Lemos se valem da economia para elaborar um conceito de cooperativismo, e destacam que nesse fenômeno há prevalência do trabalho sobre o capital e, ainda, que não existe obstáculo algum à propriedade privada ou à livre iniciativa; no entanto, o emprego solidário de esforços e recursos gera cooperação.

Para os autores:

O cooperativismo utiliza um método de trabalho conjugado, ao mesmo tempo em que pode ser visto como um sistema econômico peculiar, em que o trabalho comanda o capital. É que as pessoas que se associam cooperativamente são as donas do capital e as proprietárias dos meios de produção (terras, máquinas, equipamentos, instalações e outros), além de serem a própria força de trabalho. Como essa disposição de se associarem tem o objetivo de realizar um empreendimento que venha a prestar serviços mútuos, é óbvio que essa união busca a elevação dos padrões de qualidade de vida dos associados.

(...)

O cooperativismo não apregoa a extinção da propriedade privada nem antepõe empecilhos à iniciativa e às liberdades individuais. Porém, como é uma doutrina econômica que privilegia o social, motiva os indivíduos no sentido de procurarem atender às suas necessidades em solidariedade com os demais. Assim, tudo fica mais fácil, pois em grupo as forças se multiplicam e os resultados alcançados são bem melhores. Em outras palavras, o cooperativismo não condena a riqueza, mas estimula o seu uso em benefício de todos. Respeitando os esforços e méritos individuais, é uma economia racional e inteligente que combate o egoísmo exacerbado e a ambição desmedida. (RICCIARDI; DE LEMOS, 2000, pp. 54/59)

Conforme os referidos autores, das teorias surgidas a partir do capitalismo e do socialismo, nenhuma logrou que na prática se efetivasse a valorização social do ser humano. Para eles, o cooperativismo como se dá rompe a “exploração do homem pelo homem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo os indígenas e quilombolas de Aquiraz, verificamos que atualmente estão lutando pelo reconhecimento de seus direitos e pudemos testemunhar o empenho e interesse, particularmente da comunidade Jenipapo-Kanindé, de alcançar um maior grau de formação pessoal e profissional. Porém, embora estejam os dois inclusos no rol dos que devem ser levado em conta para a priorização da educação na agenda do século XXI, a possibilidade de se igualar as oportunidades desses enquanto “marginalizados” parece perder-se de vista.

Fazendo uso do próprio termo que a caracteriza, a educação “garantida” aos indígenas (diferenciada), pudemos vislumbrar a ampliação do mesmo englobando os quilombolas, a valorização dos direitos humanos e um dos princípios do cooperativismo. Passamos a chamar de educação

pluridiferenciada, representando uma maior diferenciação da mesma. Vislumbramos, ainda, o desenvolvimento de ações que visem a qualificar os membros das duas comunidades, para que esses desenvolvam suas habilidades, ou melhor, para que não precisem sair de suas localidades e ali mesmo possam desenvolver atividades que lhes gerem renda suficiente para lhe assegurar uma vida digna.

A história se repete, pois as experiências das comunidades de que trata este artigo evidenciam que os problemas de adaptação à nova cultura, carência de estradas, e escolas e discriminação racial são alguns dos que contribuem, assim como em outras épocas, para a formação de cooperativas, encarregadas de suprirem as necessidades dos que enfrentavam tais problemas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Roseane Maria de. *O Afrodescendente no Currículo das Escolas Brasileiras: Os Desafios no Passado e no Presente*. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Relatório.
- BUENDIA, Hernando Gómez. *Educación: La Agenda del Siglo XXI Hacia un Desarrollo Humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*, PNUD, 1998.
- CAGGIANO, Monica Hermann S. In: A educação: direito fundamental. In RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *Direito à Educação: Aspectos constitucionais*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. (2008a).
- CANDAU, V. M. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37 (2008b).
- Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos. Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CECCHETTI, Elcio & POZZER, Adecir (Organizadores). *Educação e diversidade cultural: Tensões, desafios e perspectivas*. Blumenau: Edifurb, 2014.
- COSTA, J.; LIMA, J. *Educação Jesuítica e dualidade social: Um olhar sobre as práticas educativas formais no Brasil Colônia*. Mneme–Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9, n. 24, 2008, pp. 1-9.
- DE JESÚS PAZOS, Ramiro. *Educación y modernidad: Una escuela para la democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1994.
- "DIFERENCIADA", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/diferenciada> [consultado em 19-02-2015].
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Interculture and education*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003, pp. 16-35.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FRANKE, Walmor. A influência rochdaleana na legislação cooperativista brasileira e problemas atuais. In DE ROSE, Marco Túlio (org.). *A interferência estatal nas cooperativas (aspectos constitucionais, tributários, administrativos e societários)*. Porto Alegre: Fabris, 1985.
- GAWLAK, Albino; e GAWLAK, Fabiane Ratzke. *Cooperativismo: Primeiras lições*. Brasília: SESCOOP, 2004.
- GERVÁS, Jesús M. Aparício. (Dir.). *Interculturalidade, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Junta de Castilla y León, 2011.
- GERVÁS, J. M. Aparício e DELGADO, M. Á. Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. *Revista E20 Año V-número 9*. 2011.
- GOMEZ, Martha Lucia Orozco. *Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en America Latina*. Madrid: Pirámide, 2011.
- KLAES, L.S. *Cooperativismo e ensino a distância*. Florianópolis/SC. 2005. (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC
- KYMLICKA, Will. *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS, 1996.
- LOPÉZ Luis Enrique (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía Perspectivas latinoamericanas*. Bolívia: FUNPROEIB Andes, Plural Editores, 2009.
- LOUREIRO, Robson y DELLA FONTE, Sandra Soares. *Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: Crítica a partir de Simone de Beauvoir: Pró-Posições*, Campinas, v. 22, n. 33 (66), 2011.

NOTAS

1. Condorcet (1743-1794) é um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano. (SILVA, 2010).
2. O Artigo 69 do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, dispunha: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: os meninos que padecerem moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados, e os escravos”.
3. Según McLaren, el multiculturalismo puede ser: 1) conservador (próximo do legado colonialista de supremacia blanca, excluye la noción de frontera, boicotea la educación bilingüe, etc.); 2) humanista liberal (basado en la noción de igualdad natural); 3) liberal de izquierda (esencia liza las diferencias, independientemente de la historia, de la cultura y del poder); e 4) crítico y de resistencia (cuestiona la construcción de la diferencia en el contexto de relaciones culturales y de poder) (MCLAREN, 2000).
4. Na comunidade Lagoa de Ramos e Goiabeiras a escola EEF José Raimundo da Costa, embora os entrevistados tenham se referido a ela como suficiente para a comunidade, destacamos que atende somente a crianças porque se trata de uma escola de ensino fundamental, o equivalente a escola primária. E quando crescerem as crianças, fazer o quê?
E na comunidade Jenipapo-Kanindé, mesmo contemplando o ensino médio (equivalente à secundária), esta termina por deixar sem opção os jovens que concluem, pois as dificuldades se evidenciam, seja na tentativa de ingresso nas universidades, seja na tentativa de ingresso no mercado de trabalho, ou nos dois ao mesmo tempo, como a realidade brasileira obriga.

