



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



A ESCOLA NA ENCRUZILHADA DA AMBIVALÊNCIA MORAL DAS CULTURAS PÚBLICA E POLÍTICA BRASILEIRA E OS RISCOS PARA A DEMOCRACIA PLENA: primeiras indagações

Setembro /2013

Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Leila Maria Camargo¹
apolium522@hotmail.com
Comunicação Oral.Texto completo.

RESUMO

O artigo busca trazer reflexões no que se refere à encruzilhada em que nos encontramos na atualidade e nosso papel enquanto cidadãos (as) e educadores (as) no que tange ao projeto educacional de construção da cidadania na escola, frente aos entraves apresentados pela ambivalência moral presente nas culturas pública e política brasileira. É parte da discussão do projeto de doutoramento em Educação- Currículo e traz suas primeiras indagações a respeito da temática em estudo. Procura refletir sobre a questão e, os possíveis atravessamentos das culturas pública e política brasileira em ambiente escolar. Traz para o debate, discussões advindas da literatura sócio-política e antropológica produzida sobre o Brasil, sua cultura e a ambivalência moral. Inicia o diálogo com autores da educação sobre as possíveis implicações no currículo. Toma como contexto para as discussões, o Estado de Roraima, inserido na fronteira norte amazônica e que se encontra em recente processo de democratização, a partir da sua elevação à condição de Estado, pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

Palavras- chave: Currículo. Conhecimento. Cultura. Cultura pública e política. Fronteiras. Ética.

¹ Doutoranda do Programa Educação-Currículo da PUC-SP, dentro da linha de pesquisa: Currículo, Cultura e Conhecimento.



INTRODUÇÃO

O presente artigo traz algumas reflexões no que se refere à encruzilhada em que nos encontramos na atualidade e nosso papel enquanto cidadãos (as) e educadores(as) quanto aos desafios apresentados aos projetos educacionais de construção da cidadania na escola, frente aos entraves da ambivalência moral presente nas culturas pública e política brasileira². Esta discussão é parte do projeto de doutoramento em Educação- Currículo - ora dando seus passos iniciais- cujo título provisório: **“E aí, professora, dá para dar um jeitinho?”** fronteiras éticas da ambivalência moral pública e política brasileira e suas interfaces nas instituições educativas em um região de fronteiras culturais, étnicas e políticas amazônicas³.

As reflexões aqui apresentadas⁴ partem de observações cotidianas, vivenciadas enquanto professora universitária e do ensino básico em instituições públicas de ensino em área de fronteira. Toma como contexto para as discussões, o Estado de Roraima, inserido na fronteira norte amazônica e que se encontra em recente processo de democratização, a partir da sua elevação a condição de Estado pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

Por isso mesmo, neste lócus, ora em análise, há a um embate entre forças tradicionais, hegemônicas e conservadoras e os “novos” atores sociais que emergiram dessa nova condição e que demandam por uma democratização das instituições do Estado e por mais espaços nos projetos e políticas públicas⁵. Essa disputa tem reflexões significativas sobre os currículos das escolas na fronteira norte, de uma forma geral, e vem se constituindo num território de disputa entre diferentes forças em torno de

² Não são poucos os autores da área social que tratam da existência de duas éticas na vida pública brasileira. A esse respeito já escreveram Ramos (1983); Holanda(1995); Da Matta (1997a); Roseann (1998); Freyre (2006); Faoro (2012); Srour (2012), só para citar alguns. Srour, por exemplo, afirma que no Brasil: “Convivem às turras[...] uma moral ‘idealista’ (a da integridade) e uma moral ‘funcional’ (a do oportunismo), ambas amplamente difundidas e ambas contraditórias. Decore daí uma venenosa confusão das mentes. E não obstante um clamor por ‘ética’ ecoe por toda parte, há tamanha plasticidade de condutas e há tanto gosto pelos mais variados casuísmos, que todos ficam o tempo todo em alerta, com medo de alguém “lhes passar a perna” .(SROUR, 2012, p.235).

³ Trabalho sob a orientação do professor Pós Doutor Alípio Casali.

⁴ Texto apresentado no XI Encontro de Pesquisadores em Educação- Currículo: Tempos, espaços e contextos.



espaços diante da hegemonia educacional e cultural históricas. É neste rumo que vão as indagações iniciais deste artigo.

O trabalho está dividido em quatro partes: na primeira discute-se de forma sucinta o debate atual em torno de uma política cultural, educacional e ética frente os desafios civilizatórios deste milênio. Num segundo tópico, faz-se reflexões no que tange as históricas raízes da ambivalência moral pública e política brasileira e suas implicações para a sociedade como um todo. Numa terceira parte, discute-se sobre as fronteiras da cultura e a cultura da fronteira, de uma forma breve, e suas implicações diretas nas escolas públicas, a serem estudadas. E, por fim, faz-se um diálogo inicial com alguns autores de concepção crítica, sobre as fronteiras do currículo quanto aos aspectos ideológicos escondidos por detrás de uma cultura comum e aos desafios impostos quanto trata de pensar o Currículo, o Conhecimento e a cultura na fronteira norte - brasileira.

A educação ética e para a cidadania na encruzilhada da ambivalência moral da cultura pública e política brasileira

É fato que vivemos uma crise societária e civilizatória⁶. Essa crise apresenta muitos desafios educativos para esse milênio e dentre estes, os riscos oferecidos pelo modelo de sociedade atual e a luta por uma humanização frente às realidades tão desumanizadoras e brutalizadoras atuais. A educação ética e para a cidadania é apontada como um dos elementos chave para a educação.

As discussões sobre cidadania, formação moral e ética na escola não são recentes no Brasil, mas tornaram-se mais correntes nas duas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), considerada a constituição cidadã. Esta preconizou entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Estabelece também, entre outros, em seu artigo 3º, que os objetivos fundamentais da República Federativa são de:

⁶ De acordo com o ecologista político, Gonçalves “Estamos [...] diante de um modelo que, além de predador, se mostra impossível de ser generalizado para toda população mundial. [...] O modelo civilizatório hoje hegemônico só pode sobreviver se for para poucos!”. (GONÇALVES, 2001 p.16).



(...) construir uma sociedade livre, justa e solidária; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CF 1988, art 3º).

Este, entre outros, princípios constitucionais foram inseridos na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei 9294/96, e fomentados pelos debates em torno da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica no que trata da promoção de uma educação ética e voltada para a cidadania. Embora tenham se passado mais de vinte anos da efetiva promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o tema da ética e da formação cidadã ainda se faz muito atual.

O Brasil, que há mais de duas décadas procura reconstruir suas instituições democráticas, após quase trinta anos vivendo sob regime ditatorial, ainda não superou ranços de seu passado autoritário, patrimonialista e personalista. A população convive com o problema da crise ética do Estado para superação dos ranços históricos herdados do passado patriarcal e autoritário ainda arraigado em suas instituições.

Embora haja um amplo sistema oficial de normas para o uso público, constantes na Carta Constitucional do país (CF/88), prevalece ainda uma cultura da recorrência à transgressão desse sistema oficial, a partir do uso de apadrinhamentos políticos e de relações pessoais e de poder, quer seja para burlar o sistema legal, quer seja para levar vantagem, o que caracteriza o “jeito” brasileiro. Esse jeito acabou por gerar uma prática social ambivalente no que se refere a cultura pública e política brasileiro no trato da coisa pública. (SROUR, 2012).

Concordam os autores que tratam a questão, que essa ambivalência moral da cultura pública e política brasileira tem origem na constituição do próprio Estado brasileiro. A esse respeito, dizem Bocayuva e Veiga (2002) que:

Desde o seu nascimento, o Estado brasileiro contou com instituições que privilegiaram os interesses privados ou particulares das classes dominantes em relação aos interesses públicos ou comuns da sociedade. Esse privilégio dá um caráter privado as instituições, recursos e às empresas públicas. Por isso, podemos dizer que o Estado brasileiro é um Estado patrimonialista. Para a manipulação desse caráter, os setores dominantes desenvolveram uma ação política que se expressa na combinação de autoritarismo e violência por um lado e ações paternalistas e formas de manipulação cultural por outro. Essa ação combinada garantiu aos setores dominantes o monopólio sobre a terra, sobre a renda, sobre as forças de trabalho e sobre as empresas. (BOCAYUVA e VEIGA, 2002, p. 13-14).



O que se observa no fragmento de texto acima, é a existência de um tipo de cultura que teria se institucionalizou nas organizações públicas. Essa cultura foi descrita por Ramos (1983), num estudo sobre administração, como a “sociologia do jeito”, que está bastante presente, ainda, na forma de administração pública e política brasileira.

De fato, esse é um debate fecundo - e que também não é recente-, e está relacionado a quais valores definiriam o progresso humano? (HARRISON e HUNTINGTON, 2002). O quanto esta cultura pública e política da ambivalência moral comprometem um projeto de nação que se queira igualitária e democrática? Como esse jeito de ser do brasileiro - no que trata a coisa pública- se constitui em risco a formação ética das novas gerações? Esse é um tema que merece um amplo debate quando se trata de educação e da formação das novas gerações. Compreender como estas questões atravessam as instituições educacionais, se faz imprescindível.

Breve relato das origens da ambivalência moral da cultura pública e política brasileira

O debate acerca das questões acima colocadas se faz presente na história de disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Ciência Política, Direito e Administração, no Brasil. Uma rica e expressiva literatura a respeito foi produzida desde as primeiras décadas do século XX, até os dias atuais, cujas preocupações centrais versavam e ainda versam sobre quais valores definiriam a República que se formava e aí está? Qual a origem do “atraso” econômico e do “desenvolvimento” brasileiros? Afinal o que somos nós brasileiros? Que *ethos* é esse que nos marca?

Trata-se de uma antiga controvérsia, bastante polêmica, visto que envolve jogos de interesses, bem como questões ideológicas mais amplas. Em tempos de crise: da educação, de civilização, dos valores éticos e dos direitos humanos, refletir sobre elas se faz necessário, especialmente quando se reconhece a existência no Brasil de uma cultura da transgressão.

É corrente a questão, que o Brasil, mesmo após a Constituição de 1988, ainda não superou os ranços do capitalismo autoritário e do Estado Patrimonialista implantado



historicamente no país e que encontra dificuldades para superar a apartação social⁷. Entre as questões centrais, Bocayuva e Veiga (2002) apontam, por exemplo, o desenvolvimento desigual e combinado, promovido pelo Estado brasileiro, o que gerou uma periferia diferenciada e deixou questões estruturais para a sociedade como um todo. Nesse processo, disseminou-se um tipo de mentalidade que acabou por minar os laços de solidariedade social e do espírito público. A consequência disso foi o reforço de um comportamento social e individualista, em que o sujeito deve procurar levar vantagem em tudo. Ideia, essa, reforçada em uma campanha publicitária de cigarros, divulgada pelos meios de comunicação de massa, no final dos anos de 1970, e que ficou conhecida como a Lei de Gerson⁸, em função da peça publicitária ter como garoto propaganda um famoso jogador da seleção brasileira da época.

Levar vantagem em tudo: uma cultura de transgressão?

Para muitos autores há no Brasil uma “cultura da transgressão”, a qual está presente nas culturas pública e política brasileira. A origem desta cultura poderia ser encontrada na cultura jurídico tributária. (ROSEANN, 1998; MOTA, 2012). Tal cultura, argumentam alguns autores, teria contaminado e, se institucionalizado, nas organizações públicas, o que explicaria a “tolerância” dos brasileiros, de uma forma geral, com os desmandos políticos administrativos, como também com a própria corrupção.

São questões que fazem emergir o velho debate das ciências sociais brasileiras que tem buscado explicar e interpretar o Brasil e o “*ethos*”⁹ de seu povo - em particular das elites econômica e política - analisando o contexto histórico, econômico, social e político da Formação do Estado brasileiro. Refletem estes sociólogos, antropólogos e

⁷ Bocayuva e Veiga (2002) definem apartação social como “o regime econômico e seus efeitos político-culturais que excluem e oprimem grupos e classes sociais, sustentando um capitalismo com barreiras de cor, de sexo e idade. As grandes majorias brasileiras de origem negra, indígena e as populações miscigenadas, nascidas dos cruzamentos entre as raças, sofrem uma divisão social que é ao mesmo tempo racial e étnica. (BOCAYUVA E VEIGA, 2002, p. 12-13).

⁸ A lei de Gerson, originou-se da frase da propaganda de cigarro, no ano de 1976, feita pelo jogador de mesmo nome, do São Paulo Futebol Clube e ex- jogador da seleção brasileira dos anos de 1970. Na propaganda Gerson dizia: “Por que pagar mais caro se o Vila me dá tudo aquilo de um bom cigarro? Leve vantagem você também, leve Vila Rica!”. O jogador terminava a frase dizendo com um sorriso malandro: “Gosto de levar vantagem em tudo, certo?”. A frase passou a sintetizar o jeitinho brasileiro de fazer o errado parecer certo. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/lei-de-gerson/>

⁹ Ethos vem do grego e significa, neste texto, caráter distintivo, modo de ser adquirido.



economistas políticos [a exemplo de Gilberto Freyre (2006), Sergio Buarque de Holanda (1995), Caio Prado Junior (1989), Roberto da Matta (1997), Raymundo Faoro (2013), Guerreiro Ramos (1983), Renato Ortiz (2012), Souza (1999), entre outros, considerados especialistas em Brasil], que haveria uma cultura de transgressão e de tolerância com a corrupção e, que estas podem ser encontradas nas raízes históricas das instituições deste país. Assim, a cultura brasileira se constituiria, em alguns de seus traços, por um sistema de valores dividido entre as leis e as regras, com éticas próprias (Da Matta,1993), que “teria” se institucionalizado (Ramos,1983), especialmente nas organizações, e que faz parte do *ethos* cotidiano da população de uma forma geral.

Neste contexto de discussões há uma questão de fundo que precisa ser refletida pela sociedade como um todo: Em que medida a ambivalência moral disseminada e instituída historicamente se constitui em entraves e adia os projetos de reformas necessários ao país, especialmente, no que tange à Educação e o cumprimento dos preceitos contidos na Carta Constitucional do Brasil? Em que medida ou prazo é viável uma reforma ética, o que implica uma mudança cultural? Quais questões ideológicas perpassam a questão, no que trata a manutenção do status quo?

Com base nestas contendas, especialistas das mais diversas áreas do conhecimento social, discutem na atualidade, que não adianta mais leis, maior rigor na fiscalização da coisa pública enquanto não houver a formação de cidadãos ético - políticos. (HALLAK; POISSON, 2007). No entanto, o desafio que está posto as instituições educacionais e educadores (as) está em: como promover uma educação ético-política emancipadora para crianças e jovens que valorizem a ética, a democrática, o respeito a coisa pública e num ambiente de aprendizagem que estime a integridade, entre outros valores, diante da dupla mensagem e dos efeitos dramáticos que a ambiguidade moral brasileira provoca no imaginário coletivo e que deixa as futuras gerações a mercê de dilemas de como agir, diante do público e do privado? Que consequências traz para a educação quando olhada no seu cotidiano? Como estas atravessam as instituições educacionais e aparecem nos discursos institucionais e institucionalizados?

Embora se reconheça que a organização escolar produza uma cultura própria, ela também não se constitui num mundo fechado, num espaço desvinculado das demais esferas da realidade social e cotidiana. As instituições educacionais estão vinculadas a



um mundo social mais amplo, que penetra seu interior, a partir das pertencas sociais e culturais de seus alunos, professores e demais sujeitos que se relacionam neste espaço, trazendo todas as suas subjetividades construídas também nos processos de educação informal resultante das atividades de convivência sociocultural cotidianas. (TARDIF e LESSARD, 2011).

Ainda que, tenhamos avançado nos últimos anos, no que trata da democratização das escolas públicas brasileiras, ainda nos deparamos com questões ideológicas e culturais mais amplas, a serem superadas e desvendadas ideologicamente. Sabemos que as escolas são espaços micro sociais e que nestes se refletem as lutas e disputas sociopolíticas e educacionais da sociedade como um todo, como os entraves apresentados pela histórica cultura pública, jurídica e política da ambivalência moral brasileira.

Os efeitos dessa ambivalência moral sobre o imaginário coletivo têm movimentado discussões de cunhos político-econômico e científico, nos últimos anos. Discute-se as implicações acadêmicas, institucionais, empresariais, políticas, e, da população de um modo geral. Pesquisadores tem chamado a atenção da sociedade brasileira para as implicações desse tipo de cultura para a sociedade de uma forma geral e para as fronteiras existentes entre a cultura- enquanto *ethos* - com a educação, com o conhecimento e com o desenvolvimento da nação brasileira e seus possíveis atravessamentos e riscos para a vida pública e institucional do País. (BEVILÁQUA, 2012; SROUR, 2012).

A cultura e seu atravessamento com as questões educacionais e éticas

Não obstante, se afirme que as instituições educativas são responsáveis pela formação de identidades coletivas, elas não são as únicas a influir nesse processo e concorrem com a influência de relações sócio-culturais e políticas mais amplas, advindas da cultura da sociedade envolvente de uma forma geral. A esse respeito Gomez (2001), afirma que as escolas são territórios de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”. Nela se inter cruzam as culturas: social, institucional, experiencial e a cultura acadêmica, que se constituem em fronteiras tênues, mas, muitas das vezes, responsáveis por muitas das tensões presentes



dentro do espaço escolar fazendo, assim, com que se estabeleçam, cotidianamente, diferentes formas de navegação social por parte dos sujeitos que convivem nesse ambiente.

A educação, observa Apple (1999), “enquanto conjunto de instituições e enquanto prática cultural e ideológica está fortemente relacionada com a manutenção ou com a possível subversão das desigualdades de poder”. (APPLE, 1999, p.17). Assim, tomando de empréstimo a indagação deste mesmo autor para pensar o contexto brasileiro e, a condição hoje discutida da educação no país, pergunta-se: “a quem beneficia o modo como a educação está organizada no Brasil?”

Sabendo que as instituições educativas são permeadas por relações de poder, investigar e compreender melhor as questões colocadas neste texto desde o início das discussões e, as interfaces destas, dentro das organizações educativas, a partir da análise do currículo oculto escolar em uma região de fronteira, deve ser considerada e levada a maiores investigações por educadores (as), para compreender o alcance da ideologia do “jeito” brasileiro presente na ambivalência moral das cultura pública e política brasileiro no currículo oculto. Observa-se que, embora haja um esforço da sociedade civil organizada para o fortalecimento da cidadania e da ética social e pública, muitos obstáculos ainda impedem a sua concretização.

No que trata a educação, observa-se que mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, em seu art. 4º preceitue que:

(...) o dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (CARNEIRO, 2012).

Observa-se que, embora garantida em documento legal e proferida discursivamente por legisladores e administradores públicos, sobre o dever do estado com a educação escolar pública, e a garantia dos padrões mínimos para a qualidade de ensino, na prática o Estado brasileiro, representando por seus entes estaduais e municipais, têm buscado caminhos de contornar a aplicação das leis, dando um “jeitinho” jurídico, para adiar as reformas necessárias na educação. A questão a



compreender é por que no Brasil, mesmo tendo um sistema de leis que colocam a educação como um direito de todos e obrigação do Estado, ainda se verifica uma série de obstáculos para sua implementação.

Para alguns autores, a questão está ligada à existência de um aparelho jurídico que criou um sistema de legislação burocrático, que permite práticas ambivalentes no que trata a cultura jurídica, que acabou por promover um tipo de cultura pública baseada na burla da norma jurídica, chamado de “jeito brasileiro”, uma forma de resolver os problemas, permite à sociedade ganhar tempo para fazer suas reformas sem gerar tensões institucionais que rompam com o modelo social vigente, ajustando provisoriamente os conflitos. (ROSENN, 1998; MOTA, 2012).

Diz Motta (2012),

É nessa realidade, onde se observa a disparidade de fato entre as práticas sociais e as normas ditadas pelo poder público, que o *jeitinho* tomou corpo. É nessa realidade que, como afirmado por Rosenn, o “jeito” atuaria como uma ‘válvula de escape’, tendendo a ‘evitar a acumulação de pressão e desgastes suficientes para que se promovam as tão necessárias reformas jurídicas e administrativas’. Quanto a essa função de ‘válvula de escape’. (MOTA, 2012, p.74-5).

A questão colocada no trecho acima transcrito traz à tona conhecidas práticas como o uso de válvulas de escapes para resolução de práticas históricas utilizadas por grupos hegemônicos no país, no Brasil, para contornar determinadas mudanças¹⁰. O problema é que essa prática gerou uma dupla mensagem com implicações preocupantes

¹⁰ Um exemplo de um “jeito” - como válvula de escape- utilizado na história recente do Brasil, foi o deslocamento de centenas de camponeses, expulsos do campo- com o advento da chamada “modernização” da agricultura no Brasil- para os projetos de colonização da Amazônia, implementados nos anos de 1970, visando diminuir as tensões sociais no centro-sul e desobrigar o Estado brasileiro de fazer a reforma agrária. Nos discursos, a Amazônia, habitada por povos imemoriais do Brasil foi considerada “terra de ninguém”. Esse “jeito” dado, pelos governos militares, acabou por aumentar as tensões sociais já existentes na região (GONCALVES, 2001). Outro exemplo, ainda neste rumo, acredito, pode ser enquadrado no discurso do ministro da economia dos Governos militares, diante do chamado “milagre brasileiro”. O então ministro Delfin Netto, usava como justificativa para a não distribuição justa dos recursos da nação para diminuir a desigualdade social, a seguinte frase: que primeiro teria que “fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”. Todavia, os benefícios econômicos, até recentemente não atingiam pessoas de baixa renda. Para fazer “crescer o bolo”, os trabalhadores tiveram seus salários reduzidos e sua participação na renda nacional decrescida de mais de 1/6 em 1960 para menos de 1/7. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/foha/treinamento/hotsites/ai5/.../delfimNetto.ht. Acesso em: 01 out.2013.



no imaginário social, motivando a crença na existência de uma cultura da transgressão no Brasil e que vem se implementando, onde o cidadão (a) cumpridor de leis é zoado como otário.

O quanto essa mensagem com dupla implicação adentra os muros escolares e compreender seus atravessamentos nas instituições educativas e implicações no fazer pedagógico é nossa intenção no projeto de doutoramento. Para tanto, tomamos por base autores como Apple (1999), Giroux (1986; 1995) e Macedo (1996), para analisar os aspectos implicados na controversa questão quanto se trata do currículo, cultura e conhecimento escolar e suas relações e suas relações ideológicas, ocultas no currículo. Sobre cultura, Giroux (1986) diz que ela é constituinte de:

(...) relações entre diferentes classes e grupos, unidos por forças estruturais e condições materiais, inspirados por uma variedade de experiências mediadas, em parte, pelo poder exercido por uma sociedade dominante. Duas condições importantes estão envolvidas nessa definição. A primeira está centralizada na noção de condições materiais que surge das relações assimétricas de poder e dos princípios que surgem das diferentes classes e grupos que as usam para fazer sentido de sua localização em determinada sociedade. A segunda condição refere-se às relações entre capital e classes dominantes, por um lado, e às culturas e as experiências das classes subordinadas, por outro lado. Nessa condição, o capital está constantemente operando para reproduzir as condições ideológicas e culturais essenciais à sua própria manutenção ou as relações sociais necessárias pra produzir a taxa de lucro. (GIROUX, 1986, p.214-215).

A escola, então, advento da modernidade, tem se tornado um lugar privilegiado para transmissão de valores e formas de pensamento que um povo construiu a respeito de si. Pois ainda, segundo Giroux (1999),

A educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo, que marginaliza ou apaga vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría”. Para muitos/as estudantes, a escolarização significa vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade de discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento e discriminação e de expulsão (...). (GIROUX, 1999, p. 86-87).



A cultura, que inicialmente pode se apresentar como uma questão consensual está grávida de significados e significações, implicando também numa poderosa arma a serviço de determinados grupos.

Donald Macedo (1996) ao discutir os desafios educativos para esse milênio, em um artigo intitulado *Nossa Cultura Comum: uma pedagogia enganosa*, chama a atenção para os mecanismos utilizados pelo sistema educacional do Estado americano para inculcar obediência dos estudantes e assim garantir a reprodução da cultura dominante. Exemplo prático do que diz este pesquisador, pode ser visto no vídeo “olhos Azuis”¹¹, Workshop feito pela professora americana, Jane Elliot, e transformado em vídeo, como determinados “valores” e mensagens são transmitidas diariamente, ao coletivo social de forma subliminares e que ajudam a manter o status quo da determinada elite.

Aspectos que passam despercebidos no cotidiano e são reproduzidos em questões simples a partir de uma cultura, muitas vezes valores e discursos “inocentes”, que escondem relações ideológicas mais amplas. A cultura também pode se transformar em uma poderosa arma. Assim pensando, o desafio está posto: pensar o currículo, cultura e conhecimento, para instituições educativas em uma área de fronteira, localizadas nas fronteiras da cultura.

A cultura da fronteira e a fronteira ideológica da cultura

O termo fronteira, de acordo com o dicionário Houaiss, vem do francês *Frontier* e fazia referência ao avanço do exército francês diante de novos territórios. Posteriormente, o termo passou a ser relacionado a limite. O termo, diz Martins (1997) é utilizado de forma habitual, para expressar o limite do humano e da humanidade.

No Brasil, a expressão fronteira foi e é bastante utilizada, especialmente a partir da segunda metade do século XX, na literatura geopolítica e sociológica, para fazer referência ao movimento de avanço e expansão da sociedade nacional rumo às regiões centro - oeste e norte do país. Assim, as fronteiras brasileiras sempre foram pensadas de fora e como limites a serem conquistados. É o caso da Amazônia brasileira, considerada a última grande fronteira do Brasil. Segundo Becker (2006) ela se tornou no século

¹¹Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=N-1EPNmYKiI>. Acesso em: 10 set.2013.



XXI, a grande fronteira do uso científico-tecnológica da natureza e da geopolítica brasileira. É o coração ecológico do planeta.

Durante o século XX, especialmente durante os Governos Militares, a Amazônia foi ideologicamente pregada como um grande espaço vazio; uma terra sem dono, de “ninguém”; um grande espaço desocupado que deveria ser colonizado e que seria a grande saída e válvula de escape da resolução dos problemas nacionais, quer seja referente a questão da exploração das riquezas, quer seja na resolução dos conflitos agrários. (PROCÓPIO, 1992).

Para a região, foram enviados, no século passado, os refugados da modernização¹² dos estados do centro-sul do Brasil e que serviram de mão de obra barata para as grandes obras que dariam estrutura para avanço do grande capital na Amazônia. Gonçalves (2001) diz que então:

A Amazônia - que já possuía uma herança fundiária particularmente problemática, em virtude, sobretudo de suas terras não serem devidamente tituladas à medida que o extrativismo dos produtos da floresta tinha a floresta e não a terra como principal objeto de exploração e apropriação- se verá diante de um verdadeiro rolo compressor, cujas principais vítimas foram suas populações originárias, assim como os posseiros e camponeses recém-chegados. Estes, por sua vez, se viam na contingência de ter que invadir terras indígenas e de caboclos tornando os conflitos entre as populações pobres particularmente intensos. Geralmente essas populações de pobres migrantes faziam o que na região passou a ser denominado como “amansar” a terra, pois derrubavam a floresta e, em seguida, se viam pressionados a vendê-la ou, quando não, a desocupá-la com a ação de jagunços. (GONÇALVES, 2001, p.56).

Roraima está dentro do cenário descrito no fragmento de texto acima, e, partilha dessa realidade sócio, econômica, política e cultural amazônica vivenciada, nas últimas décadas da história recente do país, quer seja pelos povos que nela habitavam imemorialmente, quer seja por aqueles que chegaram como colonizadores e conquistadores, quer seja por tantos outros que para ali migraram, acreditando ser

¹² A expressão utilizada por Bauman (2005) para designar aqueles sujeitos que ficaram de fora dos projetos da modernidade e foram enviados para o novo mundo ou para ocupar “grandes espaços vazios”, nos confins da terra, caso da Amazônia, para onde foram enviados desempregados, garimpeiros, sem-terra e outros marginalizados socioeconômicos.



realmente “terra de ninguém”. É nessa fronteira de conflitos, de disputas, da luta entre conquistadores e conquistados, da diversidade cultural e linguística, das tensões sociopolítica - étnicas e econômicas do Estado brasileiro, que se localiza o Estado de Roraima.

Segundo Camargo (2011):

Roraima se constitui num espaço onde o conflito, a diversidade e a diferença são marcantes e, enquanto uma região de fronteira, nela, as identidades estão em transito, em movimento e, também, onde diferentes formações discursivas se confrontam na atualidade em um jogo de interesses que envolvem relações de poder e ideologia, onde o índio foi assujeitado historicamente nos discursos, transformado num estrangeiro na própria terra. O estado de Roraima é cenário de fortes conflitos interétnicos entre índios e não índios, envolvendo vários grupos de interesse, que disputam a posse e a exploração de recursos minerais em terras indígenas e que disseminam, a partir dos discursos socialmente construídos e reproduzidos pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, uma imagem anti-indígena para a sociedade local. Essa imagem é reproduzida ideologicamente pela imprensa local e pela escola formal entre outros espaços sociais, de forma que indígena produziu um discurso estigmatizador sobre o indígena (CAMARGO, 2011, p. 56).

Situado na região norte do Brasil, Roraima faz fronteiras geográficas internacionais com a Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana, e, fronteiras nacionais com os estados do Amazonas e Pará. De acordo com os dados do IBGE, a população estimada no estado, em 2010, era de 450.479 habitantes, sendo que destes, 284. 313 viviam na capital, Boa Vista. Possui uma população indígena estimada em 50 mil pessoas, cerca de 11% da população do Estado, espalhadas em 478 comunidades pertencentes às etnias: Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Yanomami, Waimiri- Atroari, Maiongong e Yekuana em 32 Terras Indígenas demarcadas. (CAMARGO, 2011). A essa população deve se contabilizar também os indígenas vivendo na cidade, que segundo a Organização dos Índios da Cidade- ODIC está em torno, hoje, de pelo menos 30 mil pessoas.

É um *locus* marcado por diferentes fronteiras: linguísticas, políticas, geográficas, simbólicas, culturais e ideológicas, onde diferentes visões de mundo se misturam e se chocam nas formas compreender o mundo, viver e estar no mundo. É um espaço onde discursos nacionalistas de ordem geopolítica ainda são predominantes. Também



predomina culturalmente um tipo de relação que toma por base o patrimonialismo e personalismo político, característicos do Estado brasileiro.

Criado pela Constituição de 1988, o estado ainda apresenta ranços das antigas províncias brasileiras, especialmente das amazônicas, que por muito tempo viveram sob a condição território do Brasil, e por estes e outros fatores desenvolveu-se ali, uma cultura de fronteira específica, que vem reproduzindo também as relações de autoritarismo, de compadrio e paternalismo político, presentes no Brasil colônia e ainda hoje no país.

Há que se destacar que foi somente nos finais dos anos de 1990 e 2000 que se deram os concursos públicos. Parte da máquina pública do estado é constituída de servidores que foram absorvidos a partir da constituição de 1988¹³, pelas garantias dadas pela Carta Magna aos servidores públicos, mesmo sem concurso. Isso ficou conhecido em Roraima, como o “trenzinho da alegria”, uma vez que muitos apadrinhados políticos foram contemplados no quadro público de servidores federais dos ex- territórios.

Esse quadro, muitas vezes, é conflituoso, por si só, visto que representa um permanente embate entre diferentes agentes públicos e suas concepções sobre a moralidade pública e que por sua vez, atravessa também o quadro educacional do Estado. Por ser um estado pequeno, que concentra grande parte dos habitantes na capital, há uma grande proximidade da população com o poder e com os agentes públicos, o que por sua vez tem implicações nas organizações educativas.

Os estados que fazem parte desta região, a exemplo de Roraima, permaneceram isolados do restante do Brasil até pelo menos a história recente da modernização do Brasil, a partir dos anos de 1960, com a abertura de estradas e comunicação interligando o país de norte a sul. Esses fatores ligados ao isolamento político, geográficos e sociais, foram também responsáveis pela construção de uma cultura de fronteira, bastante marcada por relações de dependência e subserviência ao poder público. No Estado ainda prevalece à economia do contracheque que movimenta o setor econômico e emprega grande parte da população. Compreender as relações

¹³A esse respeito, Rosenn (1998) ao analisar “o jeito na cultura jurídica brasileira”, diz que: “Nunca se desenvolveu no Brasil uma tradição de tratar os recursos público como uma obrigação fiduciária. Pelo contrário, existem abundantes evidências de que a falta de moralidade pública tem sido um problema persistente desde a descoberta do Brasil” (p. 29).



imbricadas nestes processos, as tensões, os conflitos, as lutas e as repercussões no campo curricular o que trata da relação currículo, cultura e conhecimento em ambientes institucionais educacionais é o desafio que está posto.

A título de considerações provisórias

Procuramos neste texto, trazer para as discussões questões relacionadas a escola na encruzilhada da ambivalência moral das culturas pública e política brasileira, especialmente aquelas localizadas na fronteira norte do país. Indagamos sobre os riscos da ambivalência moral das culturas pública e política brasileira, oferecidas ao projeto de democracia plena, especialmente quando se pensa em um currículo para as fronteiras e, sobre as fronteiras deste currículo.

Procuramos mostrar os desafios para educadores e educadoras no que trata da construção de um projeto de formação e educação voltado à autonomia dos sujeitos quando na sociedade de uma forma geral, encontram-se transmitidos, cotidianamente, valores e mensagens ambivalentes e que são concorrentes aos projetos de cidadania que tem a democracia como um valor universal, pleiteado por todos, ao menos discursivamente.

Como já foi destacado anteriormente, este texto é parte do projeto de pesquisa de doutoramento e que encontra-se em fase inicial e que tem por objetivo compreender em que medida as instituições educativas, enquanto sujeitos institucionais, são atravessadas pela ambivalência moral das culturas pública e política brasileira, identificando as interfaces destas no ambiente escolar, bem como, os condicionamentos aos processos de ensino e aprendizagem, em um estado da fronteira norte do Brasil repleto de diversidade cultural e social e, ainda, marcado pelo problema da indiferenciação entre o público e o privado.



REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Conflitos ambientais - a atualidade do objeto. In: ACSELRAD, Henri.(Org.).**Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumarã/Fundação Heinrich Bool, 2004.

ACSELRAD, Henri et al. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

APPLE, Michael W. **Poder, Significado e Identidade**: ensaios de estudos educacionais críticos. Porto- Portugal. Porto Editora, 1999.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha; VEIGA, Sandra Mayrink. Características do modelo de desenvolvimento brasileiro. In: BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha; VEIGA, Sandra Mayrink. **Afinal, que país é este?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-30.

BECKER, Bertha. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias estratégicas**. n. 12, set. 2001.Disponível em: <http://www.unifap.br/ppgbio/ppgbio2007/Becker.pdf> Acesso em: nov.2009.

BECKER, Bertha. **Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

BEVILÁQUA, Luiz. Travas culturais e desenvolvimento da sociedade do conhecimento no Brasil. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 25 jul.2012. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Luiz_Bevilacqua.pdf. Acesso em: mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, Leila Maria. **Viver entre dois mundos**: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR sobre o direito de ser índia urbana. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAMATTA, Roberto. **Conta de mentiroso**: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.



DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2013.

FREY, Klaus. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. **Ambiente e Sociedade**, ano 4, n. 9, p.1-32, 2º. sem. 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GIROUX, Henry. **Para além das teorias da reprodução**: Teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomáz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

GONÇALVES, Valter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

HALLACK, Jacques; POISSON, Muriel. **Escolas corruptas, universidades corruptas**: o que fazer? SEMINÁRIO de Ética e Responsabilidade na Educação: compromissos e resultados, a partir da obra *Corrupt Schools, Corrupt Universities: what can be done?* Paris: UNESCO, 2007. (Resumo executivo).

HARRISON, Lawrence E; HUNTINGTON, Samuel. (Orgs.). **A cultura importa**: os valores que definem o progresso humano. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACEDO, Donald. **Nossa Cultura Comum**: uma pedagogia enganosa. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón et al. (Orgs.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. **Jeitinho brasileiro**: mazelas históricas e cultura jurídica- tributária. Florianópolis; Insular, 2012.



ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Brasilense, 2012.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 21.ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

PROCÓPIO, Argemiro. **Amazônia: ecologia e degradação social**. Editora Alfa Ômega, 1992.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

ROSEANN, Keith S. **O jeito na cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006. p. 289-320.

SOUZA, Jessé. (Org). **O malandro e o protestante**. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1997.

SROW, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.