

EXPERIÊNCIAS VIVENCIAIS DE VELHOS KALUNGA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maria de Jesus e Silva (UFPI- NEPPED)

GT 16 - Psicologia da Educação

No nordeste de Goiás, nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Terezina de Goiás, localiza-se o Sítio Histórico Kalunga, formado por quase uma centena de comunidades de remanescentes de quilombo, constituídas originalmente por negros fugidos das minas da região, aos quais se juntaram, em períodos seguintes, escravos forros e grupos indígenas.



IN BAIOCCHI, Mari de Nazaré. Kalunga Povo da Terra. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria De Estado dos Direitos Humanos, 1999.

A história do povo Kalunga, em Goiás, remonta à história do tráfico de negros africanos para o Brasil, iniciado pouco menos de meio século após a chegada dos portugueses. A descoberta do ouro provocou um fluxo migratório desordenado para aquela região, e, a partir da implantação de garimpos de ouro, nasceu e cresceu o Estado de Goiás, sendo o trabalho do negro escravizado a base do desenvolvimento da região. A existência desses quilombos, portanto, associa-se ao período de exploração do ouro na região.

A história desse povo ainda precisa de mais estudos. A “[...] *história dos Kalunga resume-se no seu discurso: ‘Existia uma mina de ouro ali perto, nessa mina trabalhava muitos escravos. Eram maltratados, o trabalho era por demais’*” (BAIOCCHI, 1990, p. 13). Os estudos antropológicos de Baiocchi (1990) possibilitaram o reconhecimento da região Kalunga como um antigo quilombo. Para afirmar que os Kalunga representam um quilombo, baseou-se no conceito definido pelo Conselho Ultramarino, em 1740: “[...] quilombo é toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (VILA REAL, 1996, p. 74).

Somam-se, aproximadamente, 250 anos de vivências no antigo quilombo, desde que seus fundadores escravos fugiram para locais de difícil acesso no sertão goiano, ou largados à própria sorte, tal como relatam. A geografia local foi a barreira que lhes permitiu construir uma vida com liberdade e certa independência.

A nossa inserção no Sítio Histórico Kalunga ocorreu no período de 1998 a 2001, durante a realização do nosso Mestrado em Psicologia Social na Universidade Federal de Minas Gerais. Contatamos os membros da comunidade, convivemos com eles no seu cotidiano, com seus problemas, suas angústias, seus sonhos, seus desejos, com aquilo que é

significativo para esses homens e mulheres que vivem em um antigo quilombo transformado em sítio histórico e hoje vêm experienciando uma modernização no seu cotidiano. Este fato nos chamou a atenção por ocorrer dentro de um quadro de conflitos entre gerações Kalunga e entre estas e instâncias científicas e políticas que lhes dirigem propostas e ações.

Desde a primeira estada na comunidade, compreendemos que a relação dos Kalunga com as mudanças que ocorriam no seu cotidiano deveria ser investigada, pois era assunto constante nas suas conversas e clara fonte de preocupações.

A leitura sobre a Fenomenologia de Husserl, nos permitiu adotar o método fenomenológico para compreendermos a relação que se estabelecia, enquanto processos conscientes ligados ao conteúdo das experiências dos sujeitos.

A preocupação de Husserl vai além da consciência individual, volta-se para a subjetividade e para a intersubjetividade, pois entende que a consciência humana não surge de si e por si própria, é sempre consciência de alguma coisa. No entanto, precisávamos de outras contribuições teórico-metodológicas que nos permitissem aprofundar a natureza social dos fenômenos psicológicos. Encontramos, a princípio, em Schutz (1979a, 1979b), em Berger et al (1979) e em Berger e Luckmann (1999), os fundamentos que nos ajudaram a formular de outro modo esta pesquisa sobre a comunidade Kalunga. São leituras que se configuram no quadro da Psicologia Social Fenomenológica, ao trazerem para o campo que denominam de Sociologia do Conhecimento estudos que revelam a importância da busca da compreensão de um fenômeno a partir da estreita relação existente entre a subjetividade e a realidade social objetiva, e ainda aprofundando os processos intersubjetivos, tal como elaborado por Schutz (1979b).

Posteriormente, outras leituras foram se revelando importantes na realização da pesquisa. Os estudos elaborados por Halbwachs (1990) e apreendidos por Bosi (1994) nos seus trabalhos em Psicologia Social a respeito da memória coletiva, nos deu um suporte seguro para compreendermos, através da evocação dos Kalunga, as suas experiências com a modernização. O método fenomenológico formulado por Leeuw (1970), embora realizado nas áreas de História e Antropologia, nos fundamentou para uma cuidadosa leitura do processo de elaboração das experiências, importantes na Psicologia Social.

Concluimos, em 2001, o estudo sobre a comunidade Kalunga e o apresentamos, em forma de dissertação, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2001). O objetivo geral era apreendermos as experiências vividas pelos Kalunga com o processo de modernização que se configurava no cotidiano da comunidade, dando especial atenção à relação entre a Tradição¹ e a Modernidade², a partir dos sentidos por eles atribuídos ao processo vivenciado.

Colhemos histórias de vida e depoimentos de duas gerações: “mais velhos” e “mais novos”. Através da dinâmica própria das memórias evocadas no contexto das preocupações de então, apresentaram-nos as suas experiências que são desveladas em contextos de sentidos, através do método fenomenológico. Analisamos e descrevemos algumas categorias que se revelaram importantes para alcançarmos o objetivo proposto. Dentre as categorias analisadas, daremos a conhecer, neste texto, as experiências vividas por velhos Kalunga com a educação escolar. Consideramos este um tema relevante, no contexto da Psicologia da Educação, por revelar

¹ Compreendida nas suas experiências, como memória coletiva da comunidade, tal como elaborada pela teoria psicossocial de Maurice Halbwachs. “(...) Halbwachs amarra a memória das pessoas à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de uma sociedade.” (Ecléa Bosi, 1994, p.55)

² Berger et al. (1979, p.14). compreende a modernidade como um processo contínuo de modernização representada pelo crescimento, difusão de uma série de instituições baseadas na transformação da economia por meio da tecnologia e que tem como componente essencial a consciência humana.

elementos da educação escolar tais como percebidos pelos sujeitos no mundo no qual estão mergulhados e por trazer uma preocupação com os modos pelos quais essas pessoas desenvolvem uma consciência sobre a educação com o que privilegiam como conhecimento valorizado como base para a sobrevivência e para as interações sociais estabelecidas.

Escolhemos, na comunidade Kalunga, as localidades *Riachão* e *Tinguizal* para pesquisar, por mostrarem sinais claros de um processo de modernização e de confronto entre o tradicional e o moderno, engendrado a partir da crescente inserção de elementos modernos, materiais ou simbólicos, no seu universo.

Analisamos histórias orais de vida (aprofundadas por depoimentos) de cinco pessoas na faixa etária de sessenta a setenta anos, cujos representantes eram capazes de revelar experiências vividas com a modernidade de um modo claro. Acompanhemos, então, as suas experiências. Escasso era o contato com o mundo além das serras. A vida era significativamente organizada dentro do modo típico de viver: fazer roça e cuidar dela com a família; comprar panos para fazer roupas e, mais antigamente, fiar o algodão e costurar; vender farinha ou animais que criavam para comprar outras coisas de que necessitavam e que não tinham condições de produzir; cuidar dos netos, que sempre estavam a sua volta; participar das festas religiosas; viajar em lombo de burro ou a pé. Esses são alguns aspectos que apontam o “sossego” que afirmam ter existido antigamente na vida do grupo. Podem ser traduzidos como permanência e circularidade, traços típicos de comunidades tradicionais³. O que mudou, então, na vida dos Kalunga? Como são sentidas as mudanças?

Antigamente, não tinham “conhecimento de fora”⁴; viviam dos conhecimentos da própria comunidade. A vida sempre se dava na extensão das suas próprias relações cotidianas, acompanhando o seu modo próprio de produzir a existência, desde os tempos de dantes. As modificações que vêm ocorrendo têm trazido uma profunda necessidade de aquisição de outros conhecimentos, diferentes daqueles elaborados no espaço específico da tradição. Mas esses mesmos conhecimentos também causam estranheza e perplexidade: “Hum, muito estranho isso. Num vê que hoje tá muito diferente? É assim, nós num sabia ler e hoje tudo eles [as crianças] sabem ler. Hoje, eles estão conhecendo mais as coisa de fora do que daqui mesmo”. (SILVA, 2001, p. 75).

Os mais velhos percebem mudanças: é estranho hoje as crianças saberem mais das coisas de fora do que das coisas da tradição. Constatam diferenças entre a vida que as crianças têm hoje e a que eles tinham antigamente. De que modo os mais velhos se relacionam com os novos saberes da comunidade? Que sentido esses saberes tomam nas suas vidas?

Segundo Berger et al. (1979), a educação escolar tem dirigido um processo de modernização até mesmo em lugares rurais e remotos do interior. Os autores mencionam os aparatos tecnológicos e a relação com professores portadores de urbanidade⁵ como eficientes meios de

³ “Na maioria das sociedades ‘pré-modernas’, o indivíduo vive em um mundo mais coerente. Um mundo, por conseguinte, que lhe resulta firme e possivelmente inevitável. Por outro lado, como o indivíduo moderno experimenta uma pluralidade de mundos sociais, isto o leva a relativizar tudo e cada um destes mundos sociais”. (BERGER et al, 1979, p. 76, tradução nossa).

⁴ Conhecimento aqui tem um sentido amplo, como tudo aquilo que a comunidade lhes dispunha para a sobrevivência.

⁵ Para Berger et al (1979, p. 66, tradução nossa), a urbanização é um fenômeno da modernidade e impõe aos habitantes serem “urbanos” e “sofisticados” em relação aos estranhos e em relação a outros modos diferentes de enfocar a realidade. “A cidade tem criado um estilo de vida (incluindo os modos de pensar, de sentir e experimentar normalmente a realidade) que constitui a norma da sociedade em geral. Neste sentido “é possível urbanizar-se e seguir vivendo em um pequeno povoado e até mesmo num sítio.”

pluralização⁶ e urbanidade da mente. Podemos, então, perguntar: de que modo os mais velhos vivenciam a pluralização das relações sociais?

Tendo em vista o exposto, é útil acompanharmos as tematizações a respeito da escola construída na comunidade Riachão, comumente comentada no cotidiano e nos relatos de vida que colhemos.

A construção da escola nessa localidade resultou de um projeto de Mari Baiocchi⁷. Os habitantes do Riachão asseveram que este foi elaborado e executado conforme o que a pesquisadora pensava ser o melhor para a comunidade. Foi construída, então, uma escola de palha, de modo a confirmar os costumes locais. Os habitantes aceitaram esse padrão de construção, pois, não sendo acostumados a conviver com pessoas de fora, não sabiam pedir de outro modo; além do que, não tinham conhecimentos que permitissem a elaboração de um projeto próprio de escola.

A escola de palha ruiu por causa de uma construção mal realizada. Os Kalunga reclamam do fato de os engenheiros não terem aceito as suas orientações, uma vez que a escola estava sendo implantada nos padrões locais. Pediram uma escola de alvenaria, que seria mais segura e resistente. Precisavam de uma que durasse por muito tempo.

A escola de alvenaria, além da resistência requerida, tem o sentido de afirmar a necessidade, por eles sentida, de adquirir os conhecimentos do mundo daqueles com quem passavam a conviver. Dão-nos a compreender que os conhecimentos propostos pelo currículo da escola ali construída não lhes oferecem os instrumentos simbólicos que, naquele momento, é importante dominar. Sentem-se até mesmo lesados nos seus direitos: é como se lhes fosse negado o direito de enxergar os acontecimentos que agora os envolvem. Opõem-se à escola anterior como espaço de discussão e afirmação daquilo que lhes é próprio, por compreenderem que os conhecimentos referentes à sua tradição são de transmissão exclusiva das relações cotidianas, específicas da comunidade. A escola tem uma outra função.

Dão-nos a entender que as “pessoas de fora” chegam dizendo do que os Kalunga precisam e explicando coisas que eles não entendem. Sentem a necessidade de saber pedir, fazer projetos, rejeitar, avaliar e entender o que aquelas pessoas dizem. Precisam defender a “vida sossegada” de antes, tumultuada por jornalistas e pesquisadores que chegam e lhes tomam depoimentos, e que dizem coisas que lhes são ininteligíveis. São também constantemente convocados para reuniões a fim de discutir sobre suas terras, sobre educação e sobre a fundação de associações. Estão imersos em um mundo muito diferente daquele no qual viviam antigamente, e que lhes exige até mesmo conhecimentos a respeito da burocracia⁸, com a qual têm se relacionado.

⁶ Para Berger et al. (1979, p. 67), pluralização é a coexistência de mundos sociais muito distintos e freqüentemente discrepantes na vida das pessoas. Para o autor, a pluralização debilita a integridade e a plausibilidade (estruturas de consciência que se produzem em circunstâncias sociais determinadas) de seu mundo domésticos, ao mesmo tempo em que, por outro lado, esse processo amplia a mente do indivíduo.

⁷ Em 1991, surge o Projeto Kalunga-Educação, de uma parceria da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Estadual de Goiás, objetivando a alfabetização de duas mil pessoas adultas da região do Kalunga. A escola foi construída segundo os padrões das residências Kalunga. O material pedagógico utilizado nas aulas constava de uma cartilha intitulada *Kalunga: estórias e textos*, elaborada por Mari de Nasaré Baiocchi. A cartilha foi escrita no dialeto da comunidade, composta por estórias contadas por seus membros e a concomitante transcrição para a norma culta.

⁸ “Quanto mais freqüentemente o indivíduo entra em contato com a burocracia, mais freqüentemente se verá submetido a certas estruturas de significação que transcendem as de sua vida privada.” (BERGER et al, 1979, p. 61, tradução nossa).

Os velhos Kalunga depararam-se com a burocratização na vida pessoal e coletiva e querem compreendê-la. Precisam sentir-se burocraticamente competentes para lidar com instâncias e relações burocráticas⁹. Que tipo de educação poderá dar conta dessa necessidade? E, mais amplamente falando, que tipo de educação é preciso oferecer-lhes, considerando-se essas necessidades?

Ainda um outro sentido se expressa no interesse dos Kalunga pela educação escolar: sem estudo não se arranja emprego¹⁰. Percebemos uma demanda por conhecimentos que permitam a adaptação às novas exigências sociais surgidas durante o processo de modernização. A instituição escolar, nesse sentido, é valorizada como fator facilitador do diálogo com a modernidade, da avaliação sobre o que é necessário, bom ou ruim para eles, e da adaptação às mudanças que vêm ocorrendo e que são consideradas relevantes, como a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

[...] nós também precisa de entender as coisa de fora, num é, nós ficar sabendo só o que é de nós aqui não... que o que é de nós aqui nós já sabe. Nós também precisa saber das coisa de fora, do desenvolvimento de fora, porque do jeito que tá aqui hoje já tem estrada, vem gente de tudo quanto é lugar, o pior porque eu num sei lê, povo vem me explica muita coisa, eu vejo aí num sei o que eu tô... eu... eu num enxergo nada. E os menino aqui aprendendo daqui uns dia já fica mais desenvolvido pra eles, eu daqui uns dia eu num tô aí mais, mas tem as criança que precisa de desenvolvimento, precisa dum emprego, porque de hoje em dia, quem num tem um emprego num... quem num tem estudo não tem emprego e as coisa tá tudo difícil. Se não estudar pra onde vai? Mas hoje tá mais melhor porque já tem escola do Estado já tendo das prefeitura. ('D. P.). (SILVA, 2001, p. 80).

A consciência da necessidade dos “conhecimentos de fora” revela-se nos relatos referentes, contraditoriamente, ao momento em que se buscava um currículo escolar que enfatizasse a preservação da sua identidade¹¹ e da sua cultura¹². Não se percebeu que a escola apresentava aos Kalunga, ao mesmo tempo, o diferente, o novo, o estranho, e que eles não ficariam alheios a isso.

Isso remete-nos a uma importante reflexão sobre a especificidade da educação reivindicada. Os velhos Kalunga reivindicam uma educação para a vida, para o diálogo com a modernidade, uma educação para a autonomia. Para Freire (1992), todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência sobre a situação real vivida pelo educando, de modo que essa tomada de consciência tenha um caráter essencialmente libertador. Porém, é importante ficarmos atentos para os limites dessa ação pedagógica, limites estes apontados por Brandão (1985), quando de seu estudo sobre a educação popular e de minorias étnicas¹³. As suas colocações provocam importantes reflexões que nós,

⁹ As instâncias burocráticas com as quais os Kalunga se relacionam são as instâncias governamentais e científicas. O termo competência é usado por Berger et al (1979) como noção-chave para caracterizar a burocracia.

¹⁰ Quando instituíram escolas na comunidade, pessoas que sabiam ler e escrever foram contratadas para ocupar cargos auxiliares nas escolas. “O que acontece com um lavrador promovido a monitor (categoria social que não existe no seu próprio mundo)?” (BRANDÃO, 1985, p. 37).

¹¹ Ciampa (1992, p 62), ao tratar da identidade, coloca que não podemos privilegiar a permanência e a estabilidade e patologizar a mudança e a transformação. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose.”

¹² A cultura aqui deixa-se compreender como modos de viver ancestrais que necessitam ser preservados.

¹³ Para Brandão (1985, p. 34), “[...] por maior que seja a vontade do professor do povo ou do índio de educar conscientizando, a partir dos valores culturais do grupo de educandos e sem invadi-los no varejo, na verdade eles sempre são invadidos no atacado”.

pesquisadores, precisamos realizar. De que modo nossas ações não refletidas, e mesmo aquelas cuidadosamente pensadas, brotarão no terreno da vida, no campo da consciência dos sujeitos com os quais nos relacionamos durante a pesquisa?

Os velhos Kalunga expressam muito fortemente, no momento vivido e apreendido por nós, a sua demanda dos “conhecimentos de fora” com o objetivo de manter o espaço de autonomia e de liberdade construído durante toda a vida no interior da sua tradição, preocupação esta reveladora tanto de sua identidade étnica,¹⁴ quanto das novas necessidades que sentem para sobreviver, uma vez que percebem “que as coisa tá tudo difícil”. É nesse momento que se dão conta de que suas antigas receitas já não funcionam tão bem, que precisam encontrar outras para conviver com essa nova realidade e não sair prejudicados naquilo que lhes é próprio, que é a ação de decidir sobre as próprias vidas e o sentido que isso tem para eles.

A educação também emerge nas suas consciências como aquilo que pode auxiliá-los a elucidar o que não entendem e não conseguem acompanhar, como é o caso do próprio movimento de modernização vivido na comunidade, que vão descobrindo pouco a pouco.

A situação da maioria dos velhos Kalunga na comunidade, quando a pesquisa foi produzida, entre 1988 e 2001, revela-se permeada de sofrimentos. Afirmam a necessidade de “compreender”, pois têm se sentido ultrapassados, desinvestidos da posição de “enfrentadores”¹⁵, de conselheiros. Nos apontam os “mais novos” da comunidade como aqueles que têm lutado ativamente pela implantação de instituições e pelo emprego de maquinário na produção agrícola. Dão-nos a entender que, através de projetos de desenvolvimento, os “mais novos” têm tentado impor-lhes esse novo modo de produzir a vida material.

O moderno lhes põe frente a frente com suas próprias limitações, exige-lhes certos conhecimentos que já não podem possuir, e por isso têm experimentado ressentimentos: não sabem ler, e os que sabem ler reclamam que “as vistas já estão ruins, a cabeça já não tem mais idéias boas...” Isso tudo é vivido com profundo sofrimento. É sentido o peso de não conseguirem acompanhar as transformações, de não compreenderem o que tem chegado, de não terem mais o controle da situação na comunidade: “[...] é como eu tô explicando pra senhora, eu só vou hoje na estrada dos novo eles que me leva, eu num mando em nada não a lei é nova, o mundo mudou. Não adianta eu testar com uma coisa que me dobra, me dobra. (‘S. L.’)”. (SILVA, 2001, p. 82).

Se eu souber ler eu sabia o que era essa associação se era bom ou se era ruim, mas não sei. Eles explicam, explicam e eu não tô entendendo e se eu souber ler eu mesmo olhava assim eu sabia se era bom ou se era ruim, mas eu num sei fico no engano, fico sem saber que resultado que ela dá que eu nunca vi. (‘D.P.’) (SILVA, 2001, p. 82).

E o que fica é um forte sentido de declínio diante do mundo. Revelam que os mais novos já não querem ouvir as suas opiniões. Mas, resta-lhes a esperança de que os mais novos consigam educar-se e a seus filhos, para que estes tenham mais sossego e uma vida independente; coisas que os mais velhos já não podem mais ter. Precisam dos conhecimentos de fora, pois são eles que também podem mudar positivamente a vida dos seus netos. Suas experiências os levam a constatar que “sem estudo ninguém faz nada”.

¹⁴ Revela-se uma identidade étnica enquanto auto-apreensão de si mesmo em situação. Identificam-se como pessoas que afirmam a liberdade na relação contrastiva com outros diferentes, nos termos de Oliveira (1976). Para Berger et al. (1979, p. 75, tradução nossa): “A identidade enquanto tal é parte integrante de uma concreta estrutura da consciência e suscetível, portanto, de ser descrita fenomenologicamente.”

¹⁵ Compreendem pessoas que enfrentam as situações, que agem, que lutam, que chegam.

Uma vez que a interpretação do passado, conforme ensina Halbwachs (1990), relaciona-se ao modo como se vive o presente, há quem olhe para o tempo de dantes e o veja como o tempo do primitivismo e da ignorância, e considere o conhecimento como elemento responsável pela sua “humanização”.

[...] nós era igual uns índio. Esses pessoal de fora que chegava aqui nós era feito um bicho, feito um índio, não sabia nem receber eles, não sabia falar com eles, então tudo era estranho prá nós, quando chegava um pessoal aqui igual chegou a senhora hoje, nós achava que ou vinha pegar nós ou então matar nós (risos) e hoje não, hoje não tá bom, mas já tá mais ou menos, porque já tem essa escolazinha aqui de roda né, já tamo tudo vendo, os que não tá na escola, mas tá enxergando né, tá mais ou menos no rumo vendo aquelas coisinhas, e já tá mais ou menos por dentro. (S. P.) (SILVA, 2001, p. 82).

Os conhecimentos transmitidos pela escola são como “janelas” que lhes abrem outro mundo, outros modos de pensar e agir, que lhes fazem enxergar coisas diferentes. A escola permite a mudança do que são e do que os outros pensam sobre eles. É, portanto, um elemento que imprime mudanças na identidade. Será esse o efeito da educação recebida, atualmente, na comunidade?

Ainda ao falarem das dificuldades enfrentadas, atualmente, na busca de entendimento sobre esse mundo que se moderniza, todos evocam a memória de seus antepassados, recorrendo a testemunhos que confirmem o que sentem. Revelam que, antigamente, o encontro com as pessoas de fora e com aquilo que elas traziam sempre era conflituoso. Os velhos não queriam ser levados para as cidades para aposentar-se, pois receavam ser jogados às feras como comida. Não deixavam os funcionários da Superintendência de Campanha de Saúde Pública (SUCAN) entrar nas casas para borrifar veneno e não permitiam a coleta de sangue para o controle da malária. O encontro com o novo era compreendido de modo particular, a partir de conteúdos próprios da tradição: não permitiam a coleta do sangue por acharem que “era para o capeta”, ou para serem identificados como escravos e serem levados embora. Pelo mesmo motivo, muitos não permitiam as fotografias¹⁶.

O encontro com o novo sempre foi cheio de “conversa de gente” (falácia). Como não existiam relações tão próximas com “pessoas de fora” no interior da comunidade, e nem com o mundo moderno exterior, as relações estabelecidas fizeram aparecer sentidos cuja elaboração dar-se-ia através de interpretações próprias, a partir das experiências ministradas pela tradição, as quais, no encontro com o moderno, desencadeavam perplexidades, medos e conflitos. Porém, nem para todos. Há experiências diferentes que nos fazem testemunhar a existência de dois tipos de relações para com a modernidade entre os mais velhos: há velhos Kalunga já “modernizados” e uma maioria que sente fortes pressões para modernizar-se.

Alguns parecem já estar totalmente envolvidos no processo de modernização, a ponto de olharem para o passado como o lugar do primitivismo. Enxergam a si mesmos, no passado, como bichos; hoje, como “mais modernos”, por terem apreendido conhecimentos que incluem hábitos e costumes de pessoas modernas. Sentem-se mais humanos e aceitos.¹⁷

¹⁶ Em relação a isso, Berger et al (1979, p. 17, tradução nossa) nos apontam que a “[...] consciência da vida diária é entremeada de significados que permitem ao indivíduo ‘navegar’ a seu modo entre os acontecimentos cotidianos e encontros com outras pessoas que se produzem na sua vida.” Assim, o sentido que se dá ao mundo, às coisas, aos acontecimentos, está dialeticamente relacionado ao conjunto de significados dispostos no contexto social ao qual se pertence.

¹⁷ Ideologias do mundo moderno podem ser analisadas como fazendo parte das estruturas de consciência que fazem reconstruir o passado com essa aparência. O que está além desse propósito inicial. Quando falamos em ideologia, tomamos por empréstimo o conceito de Berger et al. (1979, p.

Vêm na educação escolar um meio de adaptação à nova ordem que se instala, a qual compreendem como benéfica e até criadora de uma “humanidade”.¹⁸ Terão sido estes os riscos avistados por Mari Baiocchi, quando atentou para a necessidade da valorização da cultura e da identidade?

Outros buscam “conhecimentos de fora” ou pela preocupação com as novas gerações, que agora precisam de empregos, ou na intenção de adquirir subsídios que lhes permitam compreender esse momento vivido e buscar aquilo que julgam bom para todos. É preciso saber dialogar com a modernidade, é preciso lutar pela autonomia. Essa busca revela-se de dois modos: diante das pessoas de fora que lhes trazem benefícios e ao mesmo tempo invadem-lhes o espaço; e diante dos mais novos, que hoje invertem antigos valores, obrigando-os a lutar pela manutenção das suas posições na comunidade. Porém, sentem o peso da velhice, quando pensam em adquirir novos conhecimentos e instrumentos que possam auxiliá-los a lidar com a nova situação.

As suas experiências ocorrem em meio ao forte antagonismo entre duas posições divergentes existentes na comunidade e que solicitam sua adesão: a postura “preservacionista”, advinda, principalmente, de trabalhos científicos a eles dirigidos; e a postura modernizadora, por parte dos mais novos.

Essas análises apontam uma questão muito delicada no contexto educacional de comunidades étnicas. Que currículo oferecer-lhes? De que modo a educação poderia implementar um processo de modernização que representasse melhorias para as suas vidas, que considerasse antigas posições, que reafirmasse uma tradição, também ligada a uma identidade étnica reconhecida e comprometida com os interesses da comunidade?

Uma coisa é possível afirmar: as propostas pedagógicas precisam considerar os aspectos psicossociais vividos. É preciso nos abirmos para uma escuta atenta dos sujeitos, para os sentidos por eles produzidos enquanto expressão de grupo, antes de dirigirmos propostas e ações educacionais fundamentadas, muitas vezes, em teorias que apenas tocam por fora a realidade vivida, sem contemplar suas verdadeiras necessidades.

Referências

BAIOCCHI, M. de N. **Relatório técnico científico para demarcação do Sítio Histórico Kalunga**. Goiânia: UFG, 1990.

BERGER, L. P. et al. **Un mundo sin hogar**: modernización e conciencia. España: Sal e Terra, 1979.

BERGER, L. P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

153, tradução nossa): “[...] um termo muito amplo que se refere a quaisquer proposições teoricamente articuladas acerca da realidade social.”

¹⁸ Esse modo de sentir a educação escolar remete-nos a Anísio Teixeira (1976 apud GOMES, 1989, p. 34), para quem a missão primordial da escola “é ser a grande estabilizadora social, transmitindo hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar.” Nesse caso, o repasse é de conhecimentos modernos que integra parte dos velhos Kalunga à ordem dos portadores de modernidade e, ao mesmo tempo, os diferencia daquilo que eram. Tem-se a ideologia redentora da educação. Esse modo de pensar a educação é amplamente criticado por aqueles que se baseiam nos processos dissociativos da sociedade.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social e o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GATES JR. H. L. Writing “race” and the difference it makes. **Critical Inquiry**: “race”, writing, and difference, Chicago, University of Chicago, v. 12, n. 1, p. 1-19, autumn 1985.

GOMES, C. A. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LEEUW, G. V. D. **La religion**: dans son essence et ses manifestations. Phénoménologie de la Religion. Paris: Payot, 1970.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

SCHUTZ, A. Bases da Fenomenologia. In: WAGNER, H. R. **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a. p. 53-71.

_____. Relações interativas. In: WAGNER, H. R. **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b. p. 159-195.

SILVA, M. de J. e. **Entre a Tradição e a Modernidade**: experiências vivenciais com o processo de modernização de comunidades negras do Sítio Histórico Kalunga do Norte de Goiás. 2001. 158 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. 1981. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

VILA REAL, R. N. de S. **Cultura e currículo**: um estudo da escola Kalunga. 1996. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.