

WILSON ROBERTO APARECIDO MONTEVECHI

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL:
1500-1808

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO
AMERICANA
2005

WILSON ROBERTO APARECIDO MONTEVECHI

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL:
1500-1808

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob a orientação do Prof^o. Dr. Paulo de Tarso Gomes.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO
AMERICANA
2005

:

Montevecchi, Wilson Roberto Aparecido
M79e Educação não-formal no Brasil: 1500-1808 / Wilson
Roberto Aparecido Montevecchi. – Americana: Centro
Universitário Salesiano de São Paulo, 2005.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Profº Drº Paulo de Tarso Gomes.
Inclui bibliografia.

1. Educação não-formal. 2. Cotidiano. 3. Período
Colonial – Brasil. I. Título.

CDD – 370.193

Autor: WILSON ROBERTO APARECIDO MONTEVECHI

Título: Educação Não-Formal no Brasil: 1500-1808

Dissertação apresentada como
exigência parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 25 / 09 / 2005 pela
comissão julgadora:

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes (Orientador – Unisal)

Prof^a. Dr^a. Olinda Noronha (membro interno – Unisal)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (membro externo UNICAMP)

CENTRO UNINERSITÁRIO SALESIANO
AMERICANA
2005

A todos os adolescentes, principalmente aqueles desfavorecidos economicamente, bem como os seus educadores sociais, que mesmo sem dispor de um senso crítico apurado, desconfiam que a realidade possa ser diferente da existente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelo sentido da minha existência.

A minha esposa Christiane F. Gomes pela paciência e amor ao longo destes anos e ao meu filho Thales pela constante inspiração pela vida.

A minha família pelo apoio e carinho, em especial ao meu pai Wilson (em memória), a minha mãe Maria Teresa, às minhas irmãs Rosemary e Débora, aos meus cunhados Adnei e Bruno, minhas sobrinhas Fernanda e Amanda e aos meus sobrinhos Alexandre e Gabriel.

A Sueli M. P. Caro pela confiança e incentivo ao meu crescimento pessoal.

Aos colegas do curso de mestrado Ramon L. Arola e Valéria A. Rodrigues pelo companheirismo e pelas contribuições às minhas reflexões sobre educação.

Aos amigos pelo apoio emocional e incondicional em todos os momentos, em especial a Marcelo R. Contin e sua esposa Silvia, Silvio V. Euclides e sua esposa Selma, Juciane Castilho e seu esposo Jorge, Luís Carlos (Piu) R. Conz e a minha psicóloga Simone S. Cruvinel.

A Antonio D. Leal (Léo), Jorge Meloni, Sóstenes Vasconcelos Jr. (em memória) e sua esposa Marinês pelo exemplo e dedicação ao ser humano que profundamente me marcaram.

As professoras e amigas Vera Luciana M. Rodrigues da Silva e Nanci Ribeiro S. do Nascimento pela revisão gramatical da dissertação e elaboração do resumo (abstract) na língua inglesa.

Aos professores do curso de mestrado em Educação do Centro Unisal, em especial a Dr^a. Maria Lúcia de Almeida (Malú), Dr^a. Olinda Noronha (que também gentilmente aceitou participar da Banca examinadora da dissertação) e Dr. Régis de Moraes.

Ao professor Dr. José Claudinei Lombardi (Unicamp) que gentilmente aceitou participar da Banca examinadora da dissertação.

Em especial ao meu orientador nesta dissertação, o professor Dr. Paulo de Tarso Gomes que pela competência e generosidade me conduziu neste desafio de forma segura, atenciosa e sobretudo amiga.

“Os benefícios da história não são tão tangíveis como os benefícios das auto-estradas ou dos viadutos; mas é precisamente a percepção destes valores impalpáveis o de que mais precisa hoje nossa sociedade confusa e turbulenta. A história não é um luxo que se consome, e do qual nos descartamos quando queremos. Ela não está empenhada em divertir as elites, mas é a arte de revelar a dignidade e os valores da vida humana...”

(José Honório Rodrigues)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a fundamentação teórica e histórica da Educação Não-Formal no Brasil (Período Colonial – 1500 a 1808), bem como a análise de seu uso sócio político no contexto atual.

Inicialmente, a pesquisa busca esclarecer a conceituação da Educação Não-Formal e a sua localização no contexto da economia Neoliberal em que vivemos. Na seqüência, a mesma apresenta a articulação dos referenciais do materialismo histórico dialético (K. Marx e F. Engels) e do cotidiano (A. Heller e K. Kosic) que dão a base de sustentação teórica da dissertação. Concluindo, o trabalho propõe uma sistematização histórica da Educação Não-Formal, na qual demonstra intenções desta modalidade educativa junto às populações desfavorecidas economicamente, contribuindo assim para seu questionamento e análise.

- Palavras-chave:**
1. Educação Não-Formal;
 2. Cotidiano;
 3. Período Colonial;
 4. Materialismo Histórico Dialético.

ABSTRACT

The objective of this present work is the theoretical and historical establishment of the Non-Formal Education in Brazil (Colonial Period – from 1500 to 1808), as well as the analysis of its social-political use in the present context.

Initially, the research aims to clarify the concept and the location of Non-Formal Education in the context of Neoliberal Economy in which we live. Then, it enunciates the references of historical – dialect materialism (K. Marx and F. Engels) and daily life (A. Heller and K. Kosic) which are the theoretical basis of the dissertation. Concluding, the work proposes a historical systematization of Non-Formal Education, in which it shows the intentions of this educational system together with the economically deprived population, contributing to its questioning and analysis.

Key-words:

1. Non-Formal Education;
2. Daily life;
3. Colonial Period;
4. Historical – Dialect Materialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	12
CAPÍTULO I.	14
1. A importância do conhecimento do Ser Humano para a Educação.	14
2. Educação: Conceitos e possibilidades específicas.	19
2.1. Conceitos de Educação.	20
2.2. Educação e possibilidades específicas.	21
2.3. Educação Informal.	22
2.4. Educação Formal.	23
2.5. Educação Não-Formal.	24
3. A importância de se pesquisar a Educação Não-Formal no contexto atual.	27
3.1. Uso sócio político da Educação Não-Formal no contexto atual e a necessidade de se buscar suas origens históricas e teóricas . . .	34
CAPÍTULO II.	42
1. Fundamentos teóricos da pesquisa histórica.	42
1.1. Análise estrutural da História (materialismo histórico dialético). . .	46
2. Análise da concretude das relações humanas: categoria do cotidiano.	52
2.1. Concretude e cotidiano em Karel Kosik.	53
2.2. Concretude e cotidiano em Agnes Heller.	59
3. Fundamentos metodológicos da análise histórica do cotidiano.	63

CAPÍTULO III.	68
1. Brasil no período colonial de 1500-1808: articulação de contextos. .	68
2. Contexto econômico.	69
3. Contexto político.	71
4. Contexto social.	76
5. Contexto cultural.	86
6. Contexto Educacional.	90
6.1. Educação Formal.	92
6.2. Educação Não-Formal.	101
6.3. Fundamentos teóricos da Educação Não-Formal.	112
7. Considerações e reflexões.	115
8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.	118

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é um esforço de entendimento da realidade educativa atual, principalmente em sua modalidade não-formal. Dentre os objetivos propostos, destacamos a busca de maior clareza conceitual do termo “educação não-formal”; o seu uso político na sociedade atual; a tentativa de iniciar o processo de sua sistematização histórica, dando a devida relevância à sua participação na formação das pessoas (principalmente aquelas desfavorecidas economicamente em nosso país), o auxílio ao educador desta modalidade educativa, para que o mesmo possa localizar histórica e conceitualmente a sua prática, e assim, possa ser refletida e questionada.

A clareza conceitual se faz necessária à modalidade educativa não formal, devido à quantidade significativa de experiências educativas existentes (criando assim condições de limitarmos a confusão na sua identificação e de ampliarmos o questionamento de sua prática). O uso político desta educação nos traz diversas dúvidas quanto a quem interessa esta modalidade educativa, quais as suas conseqüências sociais, quem são seus destinatários principais, enfim, o seu questionamento se mostra essencial para entendermos seus objetivos nos dias atuais. Quanto ao processo de sistematização histórica desta modalidade, entendemos que sua importância se justifica devido à grande quantidade de experiências existentes em nosso país (porém sem a mesma possibilidade de ser compreendida como a modalidade formal) e conseqüentemente, ser questionada em seus pressupostos teóricos e práticos. Acreditamos que com todos estes questionamentos e sistematizações propostos pela pesquisa (ainda que repletos de limitações), poderemos contribuir efetivamente com o educador que vivencia esta prática (para que o mesmo possa refletir sobre o seu contexto educativo e mudar a sua postura de atuação, se assim “desejar” e “puder”).

A metodologia da pesquisa se fundamenta, no primeiro momento, na busca constante da clareza conceitual das modalidades educativas (principalmente seu aspecto não-formal) existentes e em sua reflexão à luz do contexto atual. No segundo momento, busca, no contexto histórico colonial

brasileiro, a articulação entre os conceitos marxistas de infra-estrutura e superestrutura com o de cotidiano, para que possam emergir novas informações sobre as experiências de educação não-formal daquele período e estas nos proporcionem, assim, novos olhares para esta realidade.

As fontes de pesquisa estão divididas entre a fundamentação teórica da educação (antropológica e conceitual) com ênfase à sua divisão didática nas modalidades informal, formal e não-formal e a sustentação histórica e conceitual da educação não-formal em sua relação com o contexto atual (bem como a busca de suas raízes originárias do período colonial de nossa história brasileira). Podemos destacar a conceituação do ser humano enquanto práxis, pois entendemos que a base teórica da educação se fundamenta neste aspecto. Gostaríamos de salientar a importância da discussão das modalidades existentes de educação, com ênfase em seu aspecto não-formal e sua análise no contexto atual (globalização e economia de característica neoliberal), assim como destacar a utilização do materialismo histórico dialético de Marx e Engels na fundamentação teórica da estrutura da sociedade brasileira. Da mesma forma, também utilizamos a categoria do cotidiano fundamentada no plano teórico com os filósofos Karel Kosik e Agnes Heller e no plano historiográfico com os historiadores Mary Del Priore, Jacques Le Goff, Carlo Ginsburg entre outros, para entendermos as micro-relações que ocorrem na sociedade brasileira (para que delas possamos observar as suas experiências educativas não-formais e refletir sobre as mesmas).

Capítulo I

1. A importância do conhecimento do Ser Humano para a Educação

Entendemos que o ser humano é um ser único se o compararmos aos outros elementos vivos que compõem o nosso planeta. O ser humano é um ser que se distingue dos outros seres vivos, pois somente ele precisa criar significado humano para as suas ações, ou seja, apenas esse ser produz cultura. Quando lançado para a vida, tem a consciência de que sua existência é construída pela sua relação com o tempo (passado, presente e futuro), ou seja, o movimento da própria vida passa a ser dominado e direcionado na transformação do natural em humano, a qual denominamos de práxis. Para Kosik (1976, p. 202),

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Esta práxis, ou seja, a existência humana como elaboração da realidade, se expressa na sua ação prática chamada de trabalho. A vida como conseqüência do trabalho torna-se objetiva, ou seja, tem um significado material que permanece ao longo do tempo, independente da consciência individual de quem a produziu. Esta objetivação dá ao homem a consciência de que é mortal (sua relação com o tempo) e o impulsiona a construir um mundo humano pleno de significado, onde as suas realizações tenham um sentido. O mundo humano, ou seja, os frutos de sua criação

e continuidade no tempo recebem o nome história, e só com o entendimento desse aspecto e da natureza é que poderemos compreender a sua realidade. Ainda nas palavras de Kosik (1976, p. 202),

Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue no não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Esta práxis se realiza pela necessidade humana de superar os seus limites pessoais, como por exemplo os seus aspectos físico e emocional, ou seja, aqueles que lhe são subjetivos. Todavia, existem outros limites que lhe são externos, ou seja, aqueles que lhe são impostos pelo seu contexto, como por exemplo o seu *hábitat*, a sua localização, entre outros. O ser humano se relaciona consigo mesmo, com outros de sua espécie e com a natureza, através de sua ação desenvolvida pelo trabalho, aqui entendida como expressão de sua vontade e necessidades. Esta busca de superação de limites só pôde ser construída através de ações humanas coletivas, pois se houvesse apenas ações isoladas, o ser humano não teria sobrevivido, devido a sua fragilidade, principalmente, física. Esta ação modifica a condição humana, pois na maioria das vezes concretiza a vontade humana, materializando-a. Utilizando as palavras do autor citado (1976, p. 204),

Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc. não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta

pele reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana.

Para se construir a vida humana como nós a conhecemos, foram necessárias muitas experiências ao longo dos séculos, que resultaram em avanços na qualidade de vida, mas também em exemplos de destruição da própria e de outros seres.

Se entendermos que o ser humano é um ser que cria sua realidade, também devemos frisar que a existência pessoal é única, e que cada ser concebe a vida a sua maneira. Refletindo um pouco mais, percebemos que os seres humanos, mesmo sendo diferentes em suas culturas, carregam dimensões que os fazem semelhantes aos outros. Essas dimensões seriam espirituais, sociais, artísticas, racionais, éticas, educacionais, entre outras, as quais encontramos em todos os povos. Com essas várias dimensões, podemos entender que este ser é por sua constituição complexo, ou seja, não pode ser analisado e entendido sem um olhar mais amplo e aprofundado, sob pena de se fazer um reducionismo em suas possibilidades de existência e construção histórica.

Se quisermos entender o ser humano de maneira mais profunda, buscando captar o seu sentido e significado histórico-antropológico, o mesmo passa a ser fonte de questionamento. Na tentativa de dar respostas a esta questão, temos estudos na atualidade que buscam contribuir nesta direção:

- a) O estudo do homem do ponto de vista físico-somático chamado de Antropologia biológica, na qual a maior ênfase é nas ciências da natureza;
- b) O estudo do homem do ponto de vista da origem histórica chamado de Antropologia Cultural, na qual a maior ênfase é nas ciências humanas;

- c) O estudo do homem do ponto de vista dos seus princípios últimos chamado de Antropologia Filosófica, na qual a maior ênfase é na filosofia, porém apoiada pelas demais Ciências Humanas e naturais, em que se tenta explicitar o sentido e o significado da existência humana.

Das três possibilidades acima, gostaríamos de nos deter nesta última, pois sabemos da importância de todas elas, porém pensamos ser a Antropologia Filosófica a alternativa mais aprofundada de explicação do ser humano, devido ao seu olhar mais amplo, ou seja, filosófico da realidade humana. Afirmamos ser a compreensão filosófica mais aprofundada para se explicar o ser humano, em função do próprio caráter do conhecimento filosófico que se distingue das ciências em geral pela sua característica de analisar e refletir sobre os objetos de forma racional, mas sobretudo numa perspectiva de conjunto, ou nos dizeres de Dermeval Saviani (1980, p.24),

A reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Ou seja: radical, que vai até as raízes do problema investigado; rigorosa, que age sistematicamente, segundo métodos determinados; e de conjunto, que insere a questão investigada no contexto em que ela existe.

Ainda nesta perspectiva de entendimento do caráter próprio da Filosofia, Rios (2001, p.17) nos auxilia dizendo que,

Entretanto, há uma característica que distingue o saber filosófico do saber científico, e que é específica da filosofia – a compreensão. O termo nos leva às idéias de prender com, de apropriar-se, não no sentido puramente lógico, epistemológico. A filosofia procurará apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição, para buscar o sentido (na dupla acepção de direção e de significado, grifo nosso) dessa realidade. E se é preciso buscar o sentido, na verdade será preciso buscar os fundamentos, as raízes, numa perspectiva diversa da de outros saberes.

A Antropologia Filosófica enquanto conhecimento pode se utilizar de várias abordagens teóricas no seu fundamento para explicar o que é o ser humano. Porém, faremos a opção metodológica de explicação do mesmo a partir da própria conceituação de práxis, ou seja, o ser humano é fruto da unidade de sua subjetividade e objetividade que se expressam no fazer e significar a realidade ao longo do tempo (história) e de sua produção material de vida.

Depois desses esclarecimentos, podemos dizer de forma resumida que a Antropologia Filosófica, ou no nosso caso a práxis, busca, a partir de uma reflexão aprofundada da realidade humana, nos dar não só uma explicação do que seria, mas sim nos fornecer elementos que possibilitem a compreensão deste ser de forma ampla, profunda e de conjunto, que propicie algumas respostas sobre a complexidade humana. Nesse sentido, qualquer reflexão ou ação que julgue contribuir com a formação do ser humano trará implícita ou explicitamente a práxis em sua base, pois são necessários critérios para formar este ser a partir de certas percepções, ou seja, a partir do olhar valorativo da construção de sua materialidade. Mediante essa reflexão, podemos afirmar que a importância da práxis à Educação é fundamental, pois é nela que se fundamentam os critérios, nos quais se constrói uma prática educativa que proporcione a construção do ser humano.

Realizados os esclarecimentos em relação à práxis e à Educação, devemos agora investigar quais os conceitos necessários no âmbito educativo, mais precisamente a sua característica chamada Não-Formal, para podermos compreender a prática educativa e a sua possível coerência com os conceitos de ser humano, que devem constituir a sua base teórica de ação.

2. Educação: Conceitos e possibilidades específicas

A educação enquanto dimensão humana faz parte de uma relação em que a transmissão de uma cultura acontece de forma intencional, na qual um ser humano veicula a outros informações, valores e atitudes, para que o mesmo possa construir a sua percepção sobre a realidade existente, em função de significados previamente eleitos por uma coletividade, ou na sua forma mais complexa chamada sociedade. Não estamos dizendo que a educação é a única forma de transmissão de cultura, porém alertamos para o fato de que ela tem sempre uma intenção, ou seja, há objetivos a serem propostos, sejam eles as sobrevivências, a adaptação a um meio, a construção de conhecimentos, entre outros. Nessa direção Brandão (1986, p.10-11) nos diz,

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender [...]. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida [...]. A cultura é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]. Através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar-se de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem [...]. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é sua força.

Não podemos ignorar a força que a educação exerce na vida das pessoas, pois entendemos que ela é uma das principais responsáveis pela transmissão da

cultura de um grupo ou sociedade, por isso afirmar-se que a manutenção ou a mudança na percepção da realidade passa necessariamente pela via educacional. Se a educação é intenção, ou seja, ela tem objetivos a serem alcançados pela ação, deveremos explicitar a sua possível conceituação e as suas possibilidades educativas, pois entendemos que não existe apenas um único modelo ou forma educacional.

2.1. Conceitos de Educação

A educação enquanto conceito etimológico apresenta duas possibilidades, pois o termo do latim *Educare* significa alimentar, cuidar, amamentar e criar, e o seu sentido demonstra algo que se dá a alguém; porém o termo *Educere* significa extrair, tirar, desenvolver, modificar um estado, e o seu sentido expressa a idéia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de, modificar algo. Esses termos aparentemente contraditórios, em nossa reflexão, são complementares, pois a educação deve transmitir ao ser humano informações culturais, porém a interpretação que o mesmo fará será a sua percepção pessoal dessas informações, ou seja, ele deverá extrair de si mesmo o seu significado. Contribuindo para esta discussão, Libâneo (2002, p. 72), citando Planchard, comenta que

Educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O termo educatio (educação) parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos, visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.

Tentando de forma resumida conceituar a educação, podemos dizer que ela é uma transmissão intencional de determinada cultura com o objetivo de levar certos

valores, crenças, símbolos e atitudes de uma coletividade ou sociedade a um ser humano, que a interpretará de forma a ser aceita e reproduzida ou ser rejeitada, auxiliando na sua forma de perceber a realidade. Em outras palavras, podemos dizer que a educação é a forma privilegiada de humanização das pessoas (superação do mundo natural pela práxis), pois a partir dessa referência vivenciada na história é que o ser humano poderá construir a sua forma de existir pessoal e socialmente. Enfim, a educação tem um caráter de socialização, ou seja, traz elementos para os seres humanos se adaptarem ao seu meio social, porém proporciona também a sua sociabilidade, que significa o uso social que este ser realizará de posse de certas informações, conhecimentos e percepções desenvolvidas pela mediação da educação. É frisar o caráter intencional em qualquer modalidade de educação, pois existem autores que divergem nesta questão, como Libâneo (2002) e Afonso (1992) que falam da possibilidade de uma educação também de caráter não-intencional, chamada por eles de informal.

2.2. Educação e possibilidades específicas

Esta transmissão cultural através da educação toma formas concretas conforme a organização social, e quanto mais uma sociedade se torna complexa, mais ela acaba assumindo formas históricas específicas, como relata Brandão (1986, p.16),

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização de sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educação acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de práticas, tipos profissionais e

categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos corriqueira e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar e aprender.

Cada grupo social ou sociedade acaba criando a sua forma de transmitir os seus significados culturais acumulados ao longo de sua história para as gerações mais jovens. Porém essa transmissão não se resume apenas a estes, mas de maneira privilegiada ganha a sua maior atenção.

A ampliação e o reconhecimento de possibilidades educativas diversas se fazem necessários devido à grande complexidade na qual se encontram os fenômenos educativos em cada contexto social, bem como suas significações. Nesse sentido, Arroyo (in: Frigotto {Org.} 2002, p. 147) nos diz que

Aprendemos que o tempo de escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebrações e comemorações, no trabalho.

Estas experiências concretas de educação são várias ao longo da história da humanidade, entretanto, num esforço de aglutiná-las para podermos compreendê-las, estabeleceremos conceitualmente três modalidades ou possibilidades específicas dessa educação, as quais chamaremos segundo a definição do sociólogo português Afonso (1992, p.86) de educação informal, formal e não-formal.

2.3. Educação Informal

A educação informal se baseia na transmissão cultural, porém a sua característica é veicular informações de forma não sistematizada, não tendo uma preocupação com a organização coerente da mesma. A sua prática se mostra mais espontânea, ajudando a formar pessoas de modo disperso e informal, ou seja, a sua atuação educativa vem misturada com outros objetivos sociais, como por exemplo o entretenimento, a expressão de afeto, o lazer, entre outros. Essa forma educativa é realizada pelos pais na família, no convívio com amigos, em clubes, em teatros, na leitura de jornais, livros e revistas etc. Como nos cita Brandão (1986, p. 32),

“O espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde o fazer faz o saber.”

2.4. Educação Formal

A educação formal se baseia em uma estrutura sistemática de ensino, legitimada pelos órgãos governamentais, que têm como característica a difusão da cultura dita “universal” transmitida ao longo da história e condensada em currículos, através de conteúdos eleitos pelos seus dirigentes como importantes na formação do ser humano, e tem como *lócus* privilegiado a escola. Como nos diz Brandão (1986, p. 26-27),

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa a se

distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade.

Essa educação formal transmite a cultura de forma estruturada e organizada, ou seja, ela privilegia a instrução na prática educativa, que significa a veiculação de informações aos educandos, no sentido de serem reproduzidas pelos mesmos para que alcancem a legitimidade do conhecimento, muitas vezes expresso em um documento de certificação.

2.5. Educação Não-Formal

Os conceitos existentes de educação não-formal no nosso entendimento não são ainda satisfatórios para explicar devidamente este fenômeno educativo, devido à grande diversidade de experiências realizadas. No entanto, tentando refletir sobre os existentes, mostraremos alguns exemplos, como o de Coombs e Ahmed citados por Gohn (2001, p. 91) que

Nos anos 70, definiram a educação não-formal como uma atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem e subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças.

Também temos Afonso (1992, p. 86-87) que tem sido referência em muitos estudos realizados sobre educação não-formal, como a da própria Gohn (2001, p. 100 e 102) e Von Simson (2001, p. 29-36) que contribui com a seguinte definição da mesma:

Ação educativa realizada e estruturada em organizações distintas das escolares (podendo levar a uma certificação), tendo como característica a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Como último exemplo, citamos Libâneo (2002, p. 89) que diz

A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.

As conceituações sobre educação não-formal descritas acima nos trazem elementos para analisarmos esse fenômeno educativo. Porém, como participantes desta construção conceitual, gostaríamos de dar a nossa contribuição, é claro sem esquecer que a nossa sugestão se aproxima da proposta de Afonso (1992), ampliando talvez o mesmo, com a seguinte colocação: entendemos ser esta educação chamada de não-formal a que se dá em ambiente educativo diferentemente da escola formal ou, pelo menos, preferencialmente, é aquela também intencional e transmissora de cultura, na qual a sua organização e estrutura pedagógica, ou seja, de ensino e aprendizagem, ganham contornos próprios devido à relação necessária com a cultura dos educandos, num processo de interação com o contexto onde vai ser realizada. Ela tem que contemplar no seu bojo a realidade do local, onde vai ser realizada e deve necessariamente se utilizar de métodos variados de comunicação para atingir os seus objetivos educacionais, pois a linguagem e a ação educativa são realizadas de forma a não levar em conta a cultura do

educando, ou seja, legitimada e aceita pelo mesmo, e certamente não terá o devido êxito.

Na realidade, a educação não-formal utiliza-se de estratégias variadas para conseguir os seus objetivos educacionais. Podemos citar como exemplo o trabalho educativo realizado com crianças em situação de rua, cujo objetivo é tirá-la dessa situação e levá-la para outro ambiente, para que a mesma possa ser mais bem atendida em suas necessidades básicas, como moradia, alimentação, vestuário, saúde, entre outros. Então, para que tal objetivo educacional possa ser concretizado, a equipe educativa deve propor formas de comunicações que façam sentido para a criança, para que ela se aproxime da equipe e possa iniciar a sua relação pedagógica, que poderá ter êxito ou não.

Com relação à educação não-formal, em sua esfera concreta da ação educativa, temos algumas questões que nos fazem refletir sobre o uso dessa modalidade educativa na formação das pessoas. O primeiro e maior questionamento que nos vem está relacionado a quem se utiliza com maior frequência dessa forma de educação, e chegamos à conclusão, sem precisar de estudos mais amplos, de que a classe social, no sentido marxista da divisão econômica da sociedade, que mais a utiliza é economicamente desfavorecida. Então, começamos a nos perguntar por que essas classes economicamente desfavorecidas estão se utilizando dessa educação não-formal? Qual o interesse da sociedade atual em manter esta situação? Qual o uso político dessa educação? Será que na história da educação brasileira foi sempre assim? A quem interessa essa modalidade educativa? Enfim, gostaríamos de nos debruçar um pouco nesses questionamentos, pois eles nos mostram, dentre outras coisas, a necessidade de se estudar essa modalidade educativa tão difundida, porém muitas vezes pouco clara

quanto aos seus reais objetivos sociais, ou pelo menos aqueles que a estão realizando na prática cotidiana do contexto atual.

3. A importância de se pesquisar a Educação Não-Formal no contexto atual

Para podermos destacar a importância de se pesquisar a educação não-formal, no contexto atual, devemos inicialmente esclarecer alguns aspectos que a compõem e daí realizarmos a relação entre eles.

Analisando inicialmente o contexto no qual estamos inseridos, percebemos que cronologicamente a partir do calendário cristão, estamos no início do século XXI, porém somos mais que herdeiros do século anterior, somos o seu produto concreto e sua materialidade. O século XX foi marcado por transformações gigantescas em várias áreas do conhecimento, mudanças de hábitos culturais, novos arranjos sociais, crises econômicas etc. Esse período foi chamado pelo historiador Eric Hobsbawm de “A era dos extremos”, pois tivemos avanços significativos nos ramos das ciências em favor da vida, na cura de várias doenças; as mulheres, pela necessidade de atender o mercado de trabalho, iniciaram uma emancipação cultural em relação aos homens; o homem, a partir da tecnologia espacial, pôde pisar em solo lunar, entre outras coisas. Porém, o mesmo século foi palco de duas grandes guerras mundiais; houve extermínio de povos inteiros; desenvolveu-se a construção de armamentos nucleares com possibilidade de se destruir todo o planeta; aumentaram as devastações ambientais intensas, devido a interesses empresariais

e governamentais; tiveram destaque o desemprego estrutural e a falta de alimentos para a maioria da população mundial etc.

No plano mais recente, estamos vivendo mudanças econômicas intensas sob a orientação do neoliberalismo que, segundo Ribeiro Junior (2001, p.4),

Em resumo se baseia na superioridade do livre mercado; individualismo metodológico; contradição entre liberdade e igualdade; e conceito abstrato de liberdade [...]; onde se impôs como produto de uma intervenção política massiva dos Estados capitalistas, com o objetivo de destruir o consenso social então existente e subordinar as posições do trabalho diante do capital.

Esse neoliberalismo é o velho liberalismo metamorfoseado que, segundo Azevedo (1995, p. 27-28), é o mesmo

Nascido da Revolução Industrial do século XVIII, no decorrer do tempo, o liberalismo foi re-elaborado enquanto sistema de idéias que concebe o homem e a sociedade como sujeitos e produtos da construção da livre concorrência, da ação dos mais competentes, mais eficazes, cujas credenciais são resultantes da liberdade suprema e edificante, só assegurada pela existência plena do livre mercado. Entretanto, o neoliberalismo é também o velho liberalismo expurgado de todos os atributos do Estado que os adeptos do liberalismo clássico reconheciam no campo social. O liberalismo clássico absorvia, ainda de forma limitada, elementos éticos e humanísticos que hoje são rejeitados pelo neoliberalismo.

As mudanças econômicas, portanto, geram também mudanças culturais. Este fenômeno de transformações em escala mundial é chamado de globalização que, segundo alguns autores, passou a se tornar um paradigma do conhecimento sistemático. Segundo Ribeiro Junior (2001, p.1),

A lógica do mercado se impôs e tornou-se mundial. O capitalismo ampliou-se, não deixando barreiras explícitas à sua prática. A racionalização econômica tornou-se inexorável. Essa racionalização mundial compreende as relações, processos e estruturas com que se aperfeiçoam a dominação e a apropriação, a

integração e os antagonismos das regiões pobres e ricas do planeta.

Para melhor descrever este contexto, utilizaremos as palavras de Frigotto (Org.) (2002, p.13) que nos diz:

No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se, sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do Hemisfério Sul. Os juros mensais pagos equivalem aos juros anuais dos países centrais. Estruturam-se, de outra parte, blocos econômicos com poder assimétrico, redesenhando a geografia humana planetária numa nova (des) ordem mundial com países integrados ao capital e países ou regiões situados à margem. A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social .

Esta lógica neoliberal, em sua expressão concreta na organização das sociedades, está baseada na formação de uma economia global e na revolução tecnológica, em função das tecnologias da informação e da comunicação, que passaram, a partir do período após a Segunda Guerra Mundial, a ser elementos fundamentais de geração de riqueza e de poder na sociedade. A economia global, segundo Castells (1996, p. 20),

Uma economia global é uma economia em que todos os processos trabalham como uma unidade em tempo real em todo o planeta, isto é, uma economia na qual o fluxo de capital, o mercado de trabalho, o mercado, o processo de produção, a organização, a informação e a tecnologia operam simultaneamente em nível mundial. Tal situação não quer dizer que as nações e as nações-Estado desapareçam. De fato, os Estados se convertem em agentes

essenciais da economia global, baseando-se na defesa dos interesses nacionais específicos que representam. Porém, a unidade econômica de operação (e de análise) é o sistema global de interações: já não há mais economias nacionais nem políticas econômicas nacionais. São estratégias baseadas nacionalmente que operam em um sistema global diferenciado e articulado através e sobre limites nacionais.

Quanto à revolução tecnológica, segundo Castells (1996, p.11-13),

A primeira característica distintiva é a de que a informação e o conhecimento estão profundamente inseridos na cultura das sociedades. A cultura e o processamento de símbolos favorecem as forças produtivas na sociedade nova, o que torna difícil a distinção tradicional entre a produção e o consumo e também supera o debate metafísico sobre trabalho produtivo e não produtivo [...]. As tecnologias da informação permitem diferentes tipos de atividades interligadas de acordo com o modo organizativo que se ajusta melhor à estratégia da empresa ou à história da instituição. A flexibilidade de novas tecnologias permite uma diversidade de esquemas organizativos, que tornam possível trabalharmos junto em diferentes empresas, e/ou distintas situações, e/ou diferentes setores de atividades.[...]. As novas tecnologias da informação continuam constituindo uma produção e direção do sistema, estendendo-se por todo o mundo, trabalhando já em tempo real e como uma unidade por meio da combinação de telecomunicações, transporte rápido e sistemas flexíveis de produção computadorizados [...]. Como a complexidade e a incerteza são características essenciais do novo meio ambiente que as organizações devem operar, as necessidades fundamentais para a direção de organizações são a flexibilidade e a adaptabilidade.

Neste contexto da sociedade atual, quando se exige cada vez mais das pessoas, a condição de serem “flexíveis e adaptáveis” à realidade econômica do neoliberalismo, na sua esfera concreta do trabalho, a educação ganha um papel de destaque, pois é ela que irá proporcionar as condições para a formação de seres que desenvolvam tais características. Ainda nas palavras de Castells (1996, p. 11),

A capacidade mental de trabalho está verdadeiramente vinculada à educação e a formação, porém, em uma sociedade aberta e complexa, depende da variedade de culturas e das condições institucionais: saúde, comunicação, tempo livre, condições de hábitat, recreação cultural, viagens, acesso ao ambiente natural, sociabilidade etc. Além disso, os processos de produção e consumo

e, indo mais adiante, as esferas da vida econômica e social estão cada vez mais entrelaçados.

A valorização da educação neste contexto neoliberal tem a função de gerar mão-de-obra adequada aos seus propósitos econômicos, porém traz consigo a visão distorcida do próprio trabalho, que se modifica enquanto responsabilidade social e passa a ser uma exigência somente no plano individual, uma vez que não há políticas de emprego e renda para todos, mas o esforço individual para adquirir habilidades e competências, para se tornarem competitivos e empregáveis ao sabor das vontades do capital. Corroborando nossa afirmação, Frigotto (Org.) (2002, p.45), citando Forrester, nos diz que

Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: 'empregabilidade', que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado 'de um emprego a outro', ele terá uma 'garantia razoável', quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual.

Se a educação ganha papel preponderante no atual contexto, podemos afirmar que a modalidade educativa que mais poderá contribuir para formar esse ser humano desejado pelo sistema econômico neoliberal será a educação não-formal. Como foi relatado em item anterior, a educação não-formal tem como característica principal a transmissão de cultura de forma intencional, porém a maneira como ela se realiza se baseia na estruturação pedagógica maleável ao contexto cultural onde ela vai ser oferecida, ou seja, ela deve dialogar com e contemplar os aspectos da cultura dos educandos para conseguir seus objetivos educacionais. Esclarecemos

que a educação não-formal não é em si maléfica ou benéfica, mas sim uma possibilidade educativa que ganha contornos concretos, segundo o uso político-social com que é utilizada na construção de uma possibilidade de ser humano. Então, essa educação não-formal pode contribuir com os objetivos neoliberais no contexto atual, criando possibilidades educacionais extremamente adequadas às necessidades econômicas, pois ela pode adaptar esses objetivos às suas desejáveis características, em variados contextos, pois a sua consecução educacional prática pode alcançar as mais diversas culturas para, intencionalmente, introduzir nas mesmas os seus reais interesses sociais. Acreditamos que a educação não-formal se torne mais adequada aos interesses econômicos neoliberais, devido a sua melhor estruturação e sistematização em relação à educação informal; bem como a sua capacidade de se modificar em função de sua maleabilidade pedagógica, já que imprime assim maior agilidade e adequação a essa prática. Sempre em consonância com o contexto onde é inserida, possibilita que se atinjam mais rapidamente seus objetivos pedagógicos do que a educação formal, pois esta última, por ser extremamente sistematizada, nem sempre consegue adaptar o seu conteúdo pedagógico ao contexto onde ela está inserida. Quanto às dificuldades da educação formal para atingir os seus objetivos pedagógicos em um determinado contexto, Arroyo (in: Frigotto {Org.} 2002, p. 148) nos relata que

Os cursos de formação (professores) têm dificuldades de cultivar a sensibilidade para a compreensão do que acontece fora da escola. Os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os movimentos sociais.

Nesse sentido, existe uma razão concreta para se pesquisar a educação não-formal no nosso contexto brasileiro, que seria o esclarecimento do uso da mesma em função de interesses políticos e econômicos que estão ajudando a construir nas sociedades, mais especificamente nas classes sociais economicamente desfavorecidas, seres humanos com características de aceitação da realidade social, sem questionamento, com um individualismo que não permite associações com caráter de mudança coletiva. Para corroborar essa afirmação, Demo (2001, p. 22-23) nos diz que

A sociedade desorganizada é típica massa de manobra, presa nas mãos dos poderosos e ricos. O cultivo da pobreza política sempre foi estratégia central dos privilegiados, para que, ao final das contas, os excluídos se contentem com sua condição subalterna [...]. Enquanto os poderosos se organizam mais facilmente – o cultivo do poder supõe como regra alguma forma de organização privilegiada para que seja possível o privilégio sistemático – os excluídos aparecem na cena como um bando disperso, além de destituído de instrumentações que favorecem a consciência crítica organizada, como educação, acesso à informação, manejo de bens culturais críticos e assim por diante.

Ainda em seu estudo sobre o associativismo no Brasil, Pedro Demo (2001, p. 79) em suas conclusões declara

Se ainda considerarmos que tais números refletem apenas a filiação, não a qualidade da militância, é impossível fugir da constatação de que a cidadania organizada e combativa em nossa terra é tipicamente peregrina. Apenas ‘alguns gatos pingados’ levavam em frente a batalha pelos direitos da cidadania.

Para melhor aprofundar a questão do uso sócio político dessa educação, iremos no próximo item tentar interrogar a realidade em busca de alguns elementos

que nos ajudem a compreender esta situação, bem como deixar mais claro a quem interessa essa modalidade educativa.

3.1. Uso sócio político da Educação Não-Formal no contexto atual e a necessidade de se buscar suas origens históricas e teóricas.

No contexto atual, a educação não-formal pode ser realizada por qualquer grupo social que queira transmitir sua cultura através dessa modalidade educativa. Porém, como estamos vivenciando uma realidade sócio econômica em escala mundial permeada pelo neoliberalismo, entendemos que seus guardiãs têm maior interesse em se utilizar dessa modalidade devido à necessidade de formar pessoas, digo, mão-de-obra mais adequada aos intentos de manutenção da ordem econômica e cultural atrelada aos seus interesses sociais. A utilização da educação não-formal pelos defensores do neoliberalismo se baseia na formação de indivíduos que tenham condições de se adaptarem às mudanças tecnológicas que estão ocorrendo cada vez mais rápido nos setores produtivos das empresas e sociedades. Entretanto, o uso político dessa educação se fundamenta não somente em dar condições de flexibilidade e adaptabilidade às pessoas, mas sobretudo em inculcar nestas alguns valores neoliberais como a competitividade, o individualismo e a aceitação da realidade ao “sabor” das orientações do mercado econômico, ocasionando a desmobilização política das pessoas, enfim formando seres sem a devida consciência político-social, mas adequados às necessidades econômicas desses grupos neoliberais. Essa afirmação se sustenta pela imposição econômica

colocada pelos Estados capitalistas, pois o neoliberalismo e, conseqüentemente, a globalização não aceitam outra sistematização lógica do conhecimento que não esteja baseada na ótica do mercado, entendido aqui como a lógica de um grupo com interesses econômicos particulares, em detrimento da grande maioria da população mundial. Existe no pensamento neoliberal a visão de que a história humana chegou ao seu ponto mais alto de evolução, não restando mais nada a esperar de mudanças significativas que transformem a vida das pessoas, ou seja, chegamos ao fim da história e o tempo é a repetição automática e infinita dessa dominação. O máximo que tal visão aceita é que as mudanças que possam ocorrer sejam no campo da tecnologia que aperfeiçoe a utilização dessa concepção de mundo, ou seja, acentua-se o “mito do progresso”, no qual o ser humano será melhor quanto mais ele evoluir no aspecto técnico e tecnológico. Segundo Ribeiro Júnior (2001, p. 3),

A revolução da informática, baseada na conquista eletrônica que se espraia dos países desenvolvidos para os outros, constituiu-se com a capacidade excepcional de formar, informar, induzir e seduzir, jamais alcançada anteriormente na mesma proporção. Para tanto foi necessário organizar-se um sistema financeiro-internacional, consoante às exigências dos países dominantes (Grupo dos Oito) e às determinações de grandes organismos multilaterais (FMI, BIRD, Banco Mundial), que estimulam e impõem as políticas neoliberais em nível internacional, pressionando os países para que adotem a redução do Estado ao mínimo.

Na década de 1970, esses organismos multilaterais internacionais passaram não só a monitorar as políticas macroeconômicas, mas também a proporcionar mecanismos de intervenção nos países que não conseguiam saldar suas dívidas com os mesmos. Então, segundo Sunkel e Jones, citados por Abadia da Silva (2000, p. 77),

Um conjunto de modificações na dinâmica da economia internacional com desdobramentos nas relações sociais materializaram-se nas estratégias de desenvolvimento, sustentadas com recursos financeiros externos; nos padrões de consumo e tecnologia dependentes de produtos importados; na disponibilidade de crédito privado internacional; no esgotamento do modelo de desenvolvimento fundado na substituição de importações. Estas modificações vêm sendo captadas e absorvidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que as traduzem, dirigindo-as e canalizando-as para os seus interesses por meio de políticas, estratégias, projetos, acordos e reformas que modifiquem a economia dos países.

Continuando a análise, Bracho, citado por Abadia da Silva (2000, p.77-78), nos diz que

Dentro dessa conjuntura, o Banco Mundial apresentava-se como a instituição que possuía os instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. O princípio básico concebido é que todo investimento na educação é rentável, mas também se reconhece que os recursos são escassos. Portanto, como se distribuem esses recursos financeiros e que resultados os justificam foram colocados na primeira ordem. Segundo sua premissa básica, a educação é um investimento que, a longo prazo, tem efeitos positivos: na dimensão econômica, desde o trabalho até a criação de ambientes mais propícios para a expansão industrial; na dimensão sócio cultural, por meio da distribuição de conhecimentos necessários à participação social e, na dimensão política, por favorecer a participação ativa, gerando canais de interlocução entre estado e sociedade.

Para fundamentar ainda mais essas afirmações, mostraremos alguns mecanismos existentes que demonstram a influência, quando não a imposição, de interesse desses grupos econômicos neoliberais no aspecto educativo das nações, frisando especificamente o contexto brasileiro e suas modalidades educativas formais e não-formais. Enquanto mecanismo de manipulação dos objetivos educacionais dos países do chamado terceiro mundo, sobretudo a educação de

caráter público, da qual a maioria da população economicamente desfavorável faz uso, Abadia da Silva (2000, p. 79) nos cita Fonseca que nos esclarece dizendo que

As políticas para a educação pública propugnadas pelo Banco Mundial herdadas da década de setenta continham a natureza discricionária-contencionista expressando-se no rígido disciplinamento dos investimentos para o setor público. Os gestores prescreveram de forma imperativa (grifo nosso) medidas para a redução dos custos escolares; formação profissional extra-escolar (grifo nosso); educação rural; educação não-formal (grifo nosso); utilização do ensino de massa via meios de comunicação; a instrução programada via educação de longa distância; ênfase no uso de equipamentos técnicos; treinamento individual, racionalização dos recursos da oferta pública do ensino, mediante adoção de medidas alternativas diferenciadas para os países e os indivíduos, melhoria na distribuição dos insumos escolares e promoção de instrumentos avaliatórios voltados para os resultados.

Finalizando a exposição ideológica dos interesses neoliberais na educação pública, e sobretudo também para a educação não-formal, pois a mesma é incentivada pelo Banco Mundial e atende na sua maioria a populações economicamente desfavorecidas, entendemos que o uso político de tais recomendações visa à manutenção das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes no modelo neoliberal, ou nas palavras de Abadia da Silva (2000, p.82),

Assim como as empresas, as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial e incentivar a produtividade e a competitividade, bases sobre as quais devem pautar-se. A elas cabe formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, á disposição da rotatividade do livre mercado.

Para levar a cabo essas recomendações, a estratégia usada foi de não só comprometer os Estados nacionais por meio de concessão de empréstimos, mas

sobretudo descentralizando a ajuda econômica, utilizando a prestação de serviços mobilizados pelas organizações não-governamentais (ONGs) que em grande parte, são estrangeiras e têm sede nos países desenvolvidos. No caso brasileiro, a consecução desses objetivos também contou com ONGs de caráter nacional que, em princípio, são movimentos sociais reivindicatórios das populações. Segundo Gohn (1997, p. 2),

Sabemos que no final dos anos 80 processaram-se várias alterações no interior dos movimentos sociais, especialmente nos de caráter popular. As políticas sociais se alteraram e a maioria dos movimentos populares urbanos passaram, progressivamente, a ser menos reivindicativos e mobilizatórios da população, e mais participativos de ações e projetos coletivos voltados para a solução de problemas sociais, de forma alternativa às práticas sociais convencionais. Muitos movimentos ganharam espaço em várias políticas sociais, por força da nova Carta Constitucional, ou de novas propostas dos dirigentes, passando a ser incluídos em várias ações governamentais, conquistando assim novas leis e espaços institucionais. Ou seja, eles deixaram de ser atores meramente da contestação e passaram a ser agentes de estratégias de desenvolvimento auto-sustentadas. Neste contexto, adquirir algumas bases de conhecimento sistematizado para fundamentar planos e propostas, assim como formar e capacitar lideranças e assessorias próprias, passaram a ser metas dos grupos organizados.

No espaço de muitas organizações governamentais (OGs) e na maioria das organizações não governamentais (ONGs) é que estão sendo oferecidas as práticas da modalidade educativa da educação não-formal. Atualmente, percebemos que essa modalidade educativa tem tido duas orientações enquanto objetivos educacionais, sendo a primeira de cunho mais político e a segunda com proposta mais socializadora. A primeira tem como maior expoente teórico a professora Maria da Glória Gohn que, em seu livro “*Educação Não-Formal e Cultura Política*”, expressa, em sua ótica, as

dimensões ou campos atuais da abrangência da educação-não formal (2001, p. 98-99), resumidamente:

- 1) *Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, enquanto cidadãos;*
- 2) *Capacitação dos indivíduos para o trabalho;*
- 3) *Aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos (civildade);*
- 4) *Aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar, em formas e espaços diferenciados;*
- 5) *Educação desenvolvida na e pela mídia;*
- 6) *Educação para a vida ou para a arte de bem viver.*

A educação não-formal, segundo a professora, tem o caráter político, pois como ela nos diz na mesma obra citada (2001, p. 104),

Esta forma educativa tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente [...] também a sua importância está na possibilidade de criação de novos conhecimentos.

A segunda vertente da educação não-formal atual tem o caráter de socialização e uma de suas principais representantes teóricas é a professora Olga Von Simson, que expressa em seu livro “*Educação Não-Formal*” algumas características que norteiam essa visão. Segundo a autora (2001, p. 9-13),

A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola [...]. A transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repressão em caso de não aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e tem uma relação prazerosa com o aprender. [...] As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, de formação de grupos (de proximidade, de brincadeiras e de jogos, no caso das crianças e

ovens), de contato e mistura de diferentes idades e gerações [...]. A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades. [...] Os espaços de educação não-formal deverão ser desenvolvidos seguindo alguns princípios como: apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização (grifo nosso) e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada.[...] Faz-se necessário garantir a construção de um vínculo afetivo entre as partes que participam desta proposta visando à elaboração de práticas significativas para a população envolvida. As práticas educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão: corporal, artística, escrita, teatral, imagética, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente, ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de se re-elaborarem a valorização e a auto-estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo-se 'canais' para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos.

As duas vertentes relatadas tentam dar significados diferentes para a educação não-formal enquanto prática educativa atual, porém não nos cabe julgar qual é a melhor entre elas. Entretanto, enquanto posicionamento teórico dessas práticas, entendemos que a nossa visão se aproxima mais da primeira vertente apresentada.

Tentado dar o devido esclarecimento quanto ao uso político da educação não-formal no contexto atual nos perguntamos: essa modalidade educativa é recente em nosso país? Ao longo da história da educação brasileira não temos exemplos dessa forma educativa? Em que teorias se baseou essa prática educativa existente (se é que existiu)? A nossa intuição é de que a educação não-formal não é nova no nosso contexto brasileiro, e o que vivemos atualmente é fruto de experiências anteriores de nossa história educativa. Essa indagação nasceu do fato de que em

nossa prática educativa, buscamos aprimorar a participação em nosso cotidiano, porém não dispomos de informações históricas que nos orientem quanto ao uso político de nossa ação, e por isso corremos o risco de reproduzir ações educativas que pensamos ser apropriadas para a formação e o desenvolvimento humano, em suas várias perspectivas, sobretudo ética e socio-política, e acabamos realizando a adequação das pessoas somente aos interesses do mercado econômico neoliberal. Entendemos ser de fundamental importância para a análise da prática educativa não-formal o resgate de sua base teórica ao longo da história da educação, pois somente através dela, poderemos entender a intencionalidade das práticas realizadas nessa modalidade educativa.

Capítulo II

1. Fundamentos teóricos da pesquisa histórica

Entendemos a dificuldade de investigarmos a história da educação brasileira no seu aspecto educativo não-formal, porém precisamos dar passos nessa direção para podermos desmascarar os discursos atuais que pregam a formação de pessoas para a consciência político-social, mas cuja prática demonstra o contrário. O desafio de investigar a história da educação brasileira na sua modalidade não-formal e descobrir suas bases teóricas que dão sustentação a essas iniciativas são o foco de nossa pesquisa. Compreendemos que talvez apenas daremos início a essa tarefa, sobretudo porque existem muitas informações e fontes históricas, entre outros, a serem consultadas; contudo, queremos dar a nossa parcela de contribuição, pesquisando a educação não-formal no período colonial da história do Brasil, que compreende os anos de 1500, com a chegada dos portugueses ao país até o ano de 1808, com a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil. Essa divisão obedece não só o critério cronológico, mas sobretudo porque com a vinda

da Realeza ao país, as relações políticas, econômicas, sociais e culturais se transformaram de forma estrutural, não sendo mais o Brasil tratado como colônia, mas como sede do reino português.

Os fundamentos teóricos para a pesquisa histórica estão atualmente divididos em duas propostas paradigmáticas, sendo a primeira chamada de moderna ou iluminista e a segunda, de pós-moderna, ou ainda de movimento pós-moderno.

Segundo Cardoso (1997, p .4),

Os historiadores filiados a este paradigma [...] escrevem uma história que pretendem científica e racional. Seu ponto de partida na produção de conhecimentos é, no mínimo, hipotético (a 'história-problema' dos Annales, grupo de historiadores), às vezes hipotético-dedutivo [...], sempre racionalista. Acreditava-se que, fora de tal atitude básica, o saber histórico não responderia às demandas surgidas da práxis social humana no que tange à existência e à experiência dos seres humanos no tempo, nem seria adequado no enfoque da temporalidade histórica como objeto. As tendências filosóficas fundadoras vinham dos séculos XVIII e XIX [...] Viram-se reforçadas, no século XIX e neste, pelo emprego de modelos macro-históricos e teorizantes: estes podiam ser distintos e até opostos entre si, mas voltavam-se sempre para a inteligibilidade, a explicação, a expulsão ou pelo menos a delimitação do irracional, do acaso, do subjetivo. Exemplificam tais modelos o evolucionismo (em diversas modalidades), o marxismo, o weberianismo, algumas das vertentes estruturalistas. Trata-se de uma história analítica, estrutural (e mesmo macroestrutural), explicativa (na prática, ainda em casos como o de Weber que pretendia praticar uma 'ciência da compreensão', e não 'da explicação') – sendo estes alguns dos aspectos centrais de sua racionalidade, sua cientificidade assumida. Este paradigma moderno tem como proposta, como disse o autor citado, a explicação da realidade histórica, que é construída pelo olhar focado nas estruturas das sociedades estudadas, as quais dão sentido para as ações sociais e individuais, situando-as dentro de um contexto determinado por formas de organização social datadas no tempo pelo seu desenvolvimento concreto.

O segundo paradigma (ou movimento para alguns) que orienta a pesquisa histórica é chamado de pós-moderno. Essa possibilidade teórica se baseia no abandono de referenciais filosóficos que tentam explicar a realidade histórica pela

apreensão racional das estruturas sociais, substituindo-as por orientações de caráter semi-racionalistas (Karl Popper, Noam Chomsky) ou irracionalistas (Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e, no campo da filosofia da ciência, P. Feyerabend e Thomas Kuhn). Nesta visão, como nos diz Cardoso (1997, p. 12-15),

O desafio maior que enfrenta [...] tem a ver muito diretamente com os historiadores, por referir-se ao sentido ou ausência de sentido da história. Refiro-me às afirmações, correntes hoje em dia, da impossibilidade de surgimento de novas ideologias globais e novas teorias holísticas, no que vem sendo chamado de 'fim da história' (entenda-se: tanto a história que os homens fazem, se se pretender perceber nela algum sentido, quanto a história que os historiadores escrevem, entendida como uma explicação global do social em seu movimento e em suas estruturações).[...] para J.F. Lyotard, o pós-modernismo se caracteriza pela 'morte dos centros' e pela 'incrédulidade em relação às metanarrativas'. O primeiro ponto, se aplicado à história-disciplina, levaria a afirmar que os pretensos centros (entenda-se: lugares de onde se fala) a partir dos quais se afirmariam as diversas posturas diante da mesma não são legítimos ou naturais, mas sim ficções arbitrárias e passageiras, articuladoras de interesses que não são universais: são sempre particulares, relativos a grupos restritos e socialmente hierarquizados de poder (em outras palavras: não há História; há histórias 'de' e 'para' os grupos em questão). O segundo ponto significa que, no mundo em que agora vivemos, qualquer 'metadiscurso', qualquer teoria global, tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo o tipo e em sua hierarquização como sendo universais, o que explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de serem hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso.

A grande crítica dos pós-modernos ao paradigma moderno se baseia na falta de preocupação deste com o indivíduo e com a subjetividade humana, não levando em conta o papel deste e dos pequenos grupos, com seus respectivos planos, consciências, representações (imaginário), crenças, valores e desejos. O pensamento histórico idealizado pelo paradigma/movimento pós-moderno é chamado de Nova História, pois pretende narrar as várias histórias e suas micro-estruturas, ou seja, resgatar aspectos mais minuciosos das relações e

suas expressões (por exemplo: rituais, vida cotidiana, símbolos etc.), ao invés da proposta moderna de valorizar as estruturas sociais.

Analisando os dois paradigmas, entendemos que ambos trazem contribuições à área da pesquisa histórica, porém nos situamos teoricamente com a proposta moderna de pesquisa e explicação histórica. Todavia, para não correr o risco de transformar a explicação histórica, pelo viés moderno, em uma explicação distante da realidade vivenciada pelos sujeitos históricos, na qual apenas prevaleça a visão estrutural da sociedade analisada, propomos a utilização da categoria do cotidiano (veiculada pela Nova História) para nos auxiliar na mediação da construção histórica, para maior aprofundamento e compreensão de nossa pesquisa. Entendemos ser possível esse caminho metodológico, pois analisaremos os aspectos estruturais da sociedade brasileira, bem como buscaremos resgatar situações históricas cotidianas que expressem a realidade vivida das pessoas, principalmente aquelas oriundas das camadas mais pobres da população, que nem sempre tiveram suas vivências valorizadas pelos pesquisadores em história.

Para esclarecermos a nossa opção metodológica, devemos inicialmente mostrar que na historiografia existem várias áreas a serem pesquisadas, como por exemplo a História Econômica, História Social, História e Poder, História das Idéias, História das Mentalidades, História Cultural, História Agrária, História Urbana, História das Paisagens, História Empresarial, História da Família e Demografia Histórica, História do Cotidiano e da Vida Privada, História das Mulheres, História e Sexualidade, História e Etnia, História das Religiões e Religiosidades, entre outras. Dentre os dois paradigmas que norteiam a pesquisa Histórica e as várias opções e áreas a serem pesquisadas

na historiografia, faremos a opção metodológica do paradigma moderno, de viés marxista, bem como a análise da História do Cotidiano e da Vida Privada no Brasil do período Colonial, pois entendemos que este caminho nos proporcionará condições de pesquisarmos a história da educação brasileira, buscando identificar a(s) prática(s) de educação não-formal existente ou não, bem como suas bases teóricas legitimadoras. A escolha dessa metodologia para se pesquisar a história da educação brasileira se baseia no fato de que não dispomos de informações sistematizadas historicamente sobre práticas educativas no Brasil que não estejam sob o âmbito da experiência formal (ou que talvez desconheçamos), sendo, portanto, necessário que busquemos fontes alternativas de pesquisa, como por exemplo o da vida cotidiana e privada, para que possamos talvez identificar novas situações históricas que possibilitem construir um novo olhar (explicação e compreensão) para as modalidades educativas existentes no país. Como fundamento de nossa metodologia, utilizaremos o materialismo histórico dialético de Marx para análise estrutural da sociedade brasileira, bem como teremos como referenciais teóricos na categoria do cotidiano os filósofos Karel Kosik e Agnes Heller, além de diversos autores que nos auxiliam no entendimento da História do Cotidiano e da Vida Privada no Brasil Colonial.

1.1. Análise Estrutural da História (Materialismo Histórico Dialético).

A construção do conhecimento se fundamenta na relação entre o sujeito cognoscente (Ser Humano) e o objeto, porém essa atitude é intencional e percebida de forma diferenciada, de acordo com o contexto no qual está inserida e dos valores que a norteiam. Essas diferenças de percepções existem, pois pelo contrário, todos teríamos o mesmo “olhar” e teríamos as mesmas conclusões ao nos relacionarmos com realidades diferentes. Então, o conhecimento é construído, ou seja, deve acontecer pelo esforço intencional do sujeito, pela escolha do caminho (método) que julgar mais apropriado para entender e compreender a realidade na qual tem interesse. Para entender a ação coletiva do ser humano no tempo, criou-se o estudo da História (palavra *historien* do grego que significa dentre outras coisas narração e investigação), que pode nos dar muitas informações sobre o desenrolar das opções humanas ao longo do tempo, convencionado pelos mesmos em termos cronológicos. Se vamos pesquisar a ação coletiva dos seres humanos no tempo, ou melhor dizendo, em um determinado tempo, dentro de determinadas condições contextuais no período estudado, devemos buscar as causas concretas de suas opções e escolhas de ações, que são na maioria das vezes expressas através da materialidade das mesmas, ou seja, essas ações mostram-se nas marcas deixadas pelo ser humano em sua forma de viver coletiva e culturalmente, ou melhor dizendo, na sua organização em sociedade. Nesse ponto, para entendermos a história humana, deveremos entender o que compõe e fundamenta a organização social, em vista de sua materialidade, num determinado tempo cronológico e contexto cultural. Como nos diz Marx e Engels na *Ideologia Alemã* (19__ __, p. 3),

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua

organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Em função da construção da vida material humana, a análise histórica que pretenda explicar a ação humana num tempo determinado deve contemplar um olhar mais amplo sobre as estruturas que compõem essa mesma materialidade. Entendemos que a abordagem mais adequada para nos auxiliar na tarefa de entendermos as estruturas materiais das sociedades é o materialismo histórico dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels, pois esta análise contempla a explicação e fundamentação da ação humana, em vista dessa materialidade. Para Marx e Engels, a fundamentação material de uma sociedade, chamada de infra-estrutura, tem como base a economia, que determina outras dimensões materiais da sociedade, chamadas de superestrutura. Esta é reflexo da infra-estrutura e é composta pela dimensão ideológica, formadas por idéias políticas, religiosas, morais e filosóficas; e pela dimensão social, jurídica e política, composta dos aparatos do Estado, polícia, exército, leis e tribunais. Em resumo, as idéias e as estruturas materiais são condicionadas pelos interesses econômicos de grupos sociais, que se expressam especificamente dependendo do contexto no qual estão inseridas. Neste sentido, o marxismo nos mostra que a história tem um fundamento racional (economia) e que pode ser explicado a partir de seu movimento (intencionalidade) na ação material humana, e em seu desdobramento cultural. Esse movimento consiste em analisar a realidade a partir do método dialético, ou seja, nenhum fenômeno humano deve ser compreendido independente e isoladamente dos outros. A sua expressão simbólica seria a seguinte:

- a) A realidade é dinâmica, ou seja, está sempre em movimento, pois a vida humana tem se modificado ao longo dos anos, através de inúmeras transformações sociais, identificadas no tempo, devido à necessidade de garantir a sua sobrevivência material e suas significações culturais, mostrando assim que o mundo não pode ser entendido como um conjunto de coisas pré-determinadas e imutáveis, mas sobretudo pela sua complexidade, pelo fato que ela se renova, modifica e transforma a vida humana coletiva.
- b) O modo de conhecermos e compreendermos esta realidade complexa, ou seja, o seu movimento, se dá pela ação humana no tempo, e é isso que denominamos de história. A história se baseia nas ações humanas que se concretizam em sua materialidade, ou seja, elas acontecem em função de grupos sociais que querem implantar o seu modo de ver e existir no mundo. Contudo, não existe apenas um grupo de pessoas no mundo, logo não teremos apenas uma visão e um modo de se organizar socialmente, causando assim uma situação de contradição histórica de interesses.
- c) A superação desta realidade se dá pela dialética, pois existe um modo de ver e existir na realidade (tese) que se confronta com outro (antítese) formando um terceiro (síntese, ou nova tese) que representa um estágio diferenciado (modo de ver e existir) da realidade existente.
- d) Esta possibilidade histórica (nova tese) deverá ser ao longo do tempo negada novamente por outra existente (antítese), criando assim condições para as mudanças na vida social, ou seja, a realidade social

sempre traz dentro de si a sua contradição, causando transformações quantitativas quanto qualitativas na vida humana.

Para Marx e Engels, a raiz de uma sociedade é a forma como a produção social de bens está organizada (base econômica), podendo tomar formas distintas em cada período histórico. Esta engloba as forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas são a terra, as técnicas de produção, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas e o maquinário (que contribuem com o desenvolvimento da produção). As relações de produção são os modos de organização entre os homens para a realização da produção. Para esses autores, ainda citando a *Ideologia Alemã* (19__ __, p. 03),

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são, o que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma com que produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre os indivíduos. A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção. As relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão de trabalho e das relações internas em cada uma delas [...]. Reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação a partir do desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho.

O modo como o ser humano produz em cada período histórico tem o seu desenvolvimento prático na divisão do trabalho das sociedades. Se a economia fundamenta a infra-estrutura da mesma, a divisão do trabalho demonstrará a expressão concreta dessa organização social, ou seja, o seu local econômico na mesma que, pela sua heterogeneidade, foi chamada por Marx e Engels de classes sociais. Para esses autores, existem basicamente duas classes sociais, sendo a

primeira formada pelo grupo de pessoas que dispõem dos meios de produção (minorias das populações) e a segunda, pelas que não dispõem desses meios (maioria). Essas classes sociais têm interesses distintos, pois a classe que detém os meios de produção não aceita compartilhá-los com a maioria da população, criando assim situações de extremo conflito, pois todos querem usufruir dos bens produzidos socialmente, ou nos dizeres da mesma obra citada (19__ __, p. 9),

É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória, sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes. Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas das diferentes classes entre si.

Ao longo da história deste antagonismo de interesses entre as classes sociais, foram criadas relações desiguais em sua convivência social, na qual a classe que detém os meios de produção acaba determinando a materialidade e conseqüentemente, a mentalidade de seu tempo, ou seja, a condição sociocultural da população, na direção de legitimar a realidade existente, ou nos dizeres de Marx e Engels (19__ __, p. 5),

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas

representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar a consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Em resumo, o materialismo histórico dialético é uma possibilidade de conhecermos e compreendermos a ação do ser humano socialmente, pois nos mostra que a realidade está em constante transformação, pois se há na realidade social uma contradição de interesses entre classes sociais, quer dizer que para se analisar uma sociedade (e sua história), devemos levar em consideração esse contexto no qual se originam as formas de organização social (economia) e seus desdobramentos culturais (superestrutura) para podermos entender os fenômenos que nascem dessa realidade.

2. Análise da concretude das relações humanas: categoria do cotidiano

Entendemos que a complexidade que se apresenta na investigação histórica é devido muitas vezes à quantidade enorme de possibilidades que se apresentam ao pesquisador. Inicialmente, já optamos por uma metodologia de análise da realidade histórica, que contribuirá na perspectiva materialista, ou seja, nos darão os pressupostos econômicos para entendermos a organização da sociedade no seu

aspecto mais geral (infra-estrutura). Porém, para melhor investigarmos o seu aspecto de ordem cultural (superestrutura), acreditamos ser necessário o acréscimo de uma nova categoria que nos auxilie nesta tarefa, pois temos a consciência de que o marxismo enquanto fundamentação teórica tem a preocupação de explicar racionalmente o conjunto da sociedade e seu movimento histórico mais amplo, ou seja, o seu movimento estrutural (econômico), porém existem contextos em que existe uma dinâmica própria de relacionamentos (a qual chamamos de concretude) que, pela sua complexidade, exigem um olhar mais detalhado de sua realidade. Não estamos aqui dizendo que o marxismo não nos dê as categorias necessárias para a análise de uma sociedade; estamos dizendo que precisamos de uma categoria que nos ajude a investigar a realidade cultural vivida pelas pessoas, para que possamos ligá-las à compreensão mais estrutural de uma sociedade. Propomos inserir em nossa metodologia marxista de análise histórica a categoria do cotidiano, pois pensamos que esta pode nos auxiliar na compreensão das relações existentes entre as pessoas, através da análise do seu contexto social e cultural. Como fundamentação teórica desta abordagem, utilizaremos as contribuições de dois filósofos que se debruçaram sobre este tema, Karel Kosik e Agnes Heller, bem como em seu aspecto metodológico de investigação, teremos a ajuda de alguns historiadores, entre eles Mary Del Priore, Carlos Ginzburg e Jacques Le Goff.

2.1. Concretude e Cotidiano em Karel Kosik

O filósofo em questão nasceu em Praga (antiga Tchecoslováquia) no ano de 1926 e esteve ligado ao Partido Comunista Tcheco. Trouxe reflexões importantes para o pensamento marxista europeu, principalmente com a obra “A dialética da moral e a moral da dialética” publicada em 1964, na qual realiza uma análise da dialética das relações humanas no seio do mundo socialista daquela época, sendo por isso acusado de revisionista do pensamento marxista. Entretanto, a sua escolha como nosso referencial teórico se baseia principalmente em sua análise sobre a concretude das relações humanas expressas no cotidiano das sociedades, cuja obra “*Dialética do Concreto*” (que será utilizada por nós) é a expressão sistematizada deste assunto.

KosiK começa a discutir inicialmente em sua *Dialética do Concreto* a questão epistemológica sobre a possibilidade de o ser humano conhecer a realidade social e suas relações. Ele nos diz que a realidade não pode ser conhecida em sua essência (núcleo que a constitui), ou seja, além do aspecto fenomênico apenas pela relação prático-sensível (práxis utilitária), pois ela está alicerçada em uma visão de senso comum (imediate, fragmentada, superficial), na qual o ser humano se relaciona com as coisas, ou seja, as utiliza mas não sabe porque elas existem, então por um lado lhe dá condições de se orientar na realidade, porém não lhe proporciona a compreensão da mesma. Essa situação foi chamada de pseudoconcretude, ou nas palavras do autor (1976, p. 10-12),

A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move ‘naturalmente’ e com que tem de se a ver na vida cotidiana (grifo nosso). O complexo dos fenômenos que povoam o

ambiente cotidiano (grifo nosso) e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade [...]. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde [...]. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência.

Em resumo, na pseudoconcreticidade a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece, pois a realidade é a existência autônoma das coisas reduzida pelo ser humano ao nível de sua práxis utilitária (uso).

Para o autor, citando Marx, o fenômeno e a essência de um objeto são diferentes, pois se ambos coincidissem, não existiriam a filosofia e a ciência. Então, para que possamos conhecer as coisas em suas dimensões fenomênica e essencial, ou seja, em suas dimensões de experiência sensível e teórica que a constitui (coisa em si), devemos decompor o todo da realidade, distinguindo essas duas dimensões pelo método dialético, no qual o trabalho se baseará na análise do objeto (fenômeno) em busca de sua estrutura teórica (abstração), ou seja, de sua coerência interna que fundamenta o caráter específico dessa realidade, ou nas palavras de Kosik (1976, p. 15-16),

O pensamento cinde a realidade única, penetra e a avalia [...]. O impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualdade espontânea percepção do todo [...]. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas [...]. A 'cisão do único' é o modo pelo qual o pensamento capta a 'coisa em si'. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade [...]. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência externa do fenômeno se desvela a lei do

fenômeno; por trás do fenômeno, a essência [...]. A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente [...] Submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Com relação à metodologia dialética de análise da realidade (relações de concretude), o autor (1976, p. 28-35) detalha o seu desenvolvimento dizendo que

Só uma concepção da matéria que na própria matéria descubra a negatividade, e, por conseguinte, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores, proporciona a possibilidade de explicar materialisticamente o novo como uma qualidade do mundo material [...]. O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho [...]. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a 'caótica' representação do 'todo' e a 'rica' totalidade da multiplicidade das determinações e das relações coincide com a compreensão da realidade [...]. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Enquanto fundamentação teórica de uma pesquisa sobre uma realidade social, o autor articula a sua reflexão epistemológica e nos dá princípios metodológicos de investigação dialética, para podermos compreender esta realidade, à qual ele nomeou de totalidade concreta, ou nas palavras do mesmo (1976, p. 40-41),

Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na

medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

A metodologia de investigação dialética, que tenta articular a apreensão da essência dos fenômenos ao contexto material no qual está inserida, dando assim o seu significado histórico e compreensivo, tem como desafio captar as leis que fundamentam a relação do ser humano em suas diversas formas e expressões culturais. As relações existentes entre os seres humanos estão contidas em seu aspecto utilitário, ou seja, elas ocorrem no sentido da construção de condições para a vivência prática (preocupação com a vida), porém não refletem sobre a sua condição, ou melhor dizendo, não têm a devida consciência de que a forma como se vive é produto de sua criação. Nas palavras do autor (1976, p. 64),

O preocupar-se é práxis no seu aspecto fenomênico alienado, que já agora não alude à gênese do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura e da humanização da natureza) mas exprime a práxis das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema das 'coisas' já prontas, isto é, dos aparelhos, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A práxis da manipulação (faina, labuta) transforma os homens em manipuladores e em objetos de manipulação. O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já de há muito se transformaram em hábito e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e 'não pensar' na obra.

Esta práxis utilitária que permeia as relações humanas é consequência da forma como as sociedades se organizaram materialmente, porém esta mesma traz significados culturais diversos, pois a forma como as pessoas apreendem e reproduzem um contexto está ligada intimamente às suas experiências e opções históricas realizadas. A ação do ser humano no tempo (história), para ser analisada, deve contemplar o estudo dessa práxis cultural existente em cada contexto social, que reside em demonstrar a essência das relações, tanto individuais, quanto coletivas, para explicarmos a sua dinâmica específica e relacioná-la à compreensão do todo, ou seja, a condição de nos apropriarmos de conhecimentos construídos sobre a realidade pesquisada.

Para Kosik, esta práxis cultural é chamada de cotidiano. Em suas palavras (1976, p. 69-72),

A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo de cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os dias feriados [...]. Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se transformam em um instinto, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida [...]. A cotidianidade é ao mesmo tempo um mundo cujas dimensões e possibilidades são calculadas de modo proporcional às faculdades individuais ou às forças de cada um. Na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis. Por esta razão ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais [...]. Nesta o indivíduo cria para si relações, baseado na própria experiência, nas próprias possibilidades, na própria atividade e daí considerar esta realidade como o seu próprio mundo [...]. De certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma irrealidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia; do mesmo modo, porém também a esconde: a realidade não está contida na cotidianidade imediatamente, e na sua totalidade; está contida por certos aspectos determinados e mediadamente.

Se o cotidiano enquanto categoria nos mostra a possibilidade de se compreender o aspecto fenomênico da realidade, ela também nos proporciona meios de analisarmos as relações em um plano mais aprofundado, no qual se extrai a essência da mesma, pois articulada ao contexto material nos possibilita a dialética necessária entre as relações individuais e grupais, coletivas e sociais em uma compreensão global.

Para detalharmos a categoria do cotidiano enquanto possibilidade teórica, utilizaremos também alguns conceitos desenvolvidos pela filósofa Agnes Heller que estudou o referido tema.

2.2. Concretude e Cotidiano em Agnes Heller

A filósofa em questão nasceu em Budapeste, na Hungria, em 1929, foi discípula de Georg Lukács, de quem posteriormente se tornou assistente, seguidora e colaboradora intelectual. Abandonou o seu país em 1978 por motivos políticos, ficando inicialmente na Austrália e atualmente residindo nos EUA. A escolha de sua abordagem sobre o cotidiano se deu pela profundidade com a qual aborda o assunto, sem esquecer de relacioná-lo com o contexto material das sociedades e como complemento da análise realizada por Karel Kosik.

Dentre as obras consultadas da autora, nos utilizaremos primordialmente do livro "*Sociologia de la Vida Cotidiana*" em sua versão espanhola de 1994. A reflexão sobre a categoria do cotidiano tratada em seus textos nos mostra um sistema criado pela mesma, no qual o ser humano enquanto indivíduo de necessidades particulares está em relação com o seu contexto social e cria, a partir disso, condições para a sua sobrevivência e a sua localização nesse ambiente, cuja

mediação foi chamada de cotidiano. A cotidianidade se constrói a partir da capacidade humana de produzir e reproduzir as condições necessárias para a preservação de sua vida. Essa construção acontece de forma heterogênea, pois cada ser humano age em função de seus parâmetros culturais e sobretudo particulares; mas também de forma hierarquizada, pois ele deve optar pela maneira mais adequada para se organizar no tempo, em vista de suas realizações. Em seu livro “*Cotidiano e História*” (1985, p. 18), a autora nos esclarece esses pontos dizendo

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais [...]. A heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é condição de organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação ‘normal’ da produção e da reprodução, não apenas no ‘campo da produção’ em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio.

A vida cotidiana, por ter um desenvolvimento baseado na relação concreta entre os seres particulares, todavia está no cerne da vida social da qual deriva e interage, ou nas palavras da autora (1994, p. 93),

La vida cotidiana es heterogênea em los sentidos y aspectos más diversos. Y ésta es la razón por la que su centro solo puede ser el particular, en el cual aquellas esferas, formas de actividad, etcétera, decididamente heterogêneas se articulan en una unidad. De esto se desprende que la vida cotidiana no representa necesariamente un valor autónomo; si la continuidad del particular está constituida por aspectos y formas de actividad que se han acumulado casualmente, la cotidianidad no tiene un ‘sentido’ autónomo. La cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.

A estrutura que compõe a cotidianidade e suas dimensões tem como base a exteriorização do ser humano (concretude), ou seja, a sua objetivação, pois as condições necessárias para a manutenção da vida e sua conseqüente reprodução advêm da capacidade da construção simbólica de suas ações, ou melhor dizendo, a efetivação de sua cultura singular em relação com a social. Para que esta concretude (objetivação) particular possa existir, ela deve se relacionar com as características universais do ser humano, que são capacidade de produzir utensílios e produtos, seus usos e a linguagem, ou segundo Heller (1994, p. 228-229),

El primer rasgo distinto del em-sí de las entidades sociales es que sin estas no existe o la sociedad em general o por lo menos una determinada estructura social. El primer aspecto de la alternativa caracteriza las objetivaciones genéricas en-sí [...]. Esta esfera de objetivaciones genéricas en-sí es la resultante de actividades humanas, pero también la condición preliminar de toda ocupación del hombre. Sus tres momentos distintos pero de existencia unitaria, son: primero, los utensilios y los productos; segundo, los usos; tercero, el lenguaje [...]. El ABC del marxismo, el hombre se hace hombre a través de su trabajo, en cuanto que a través del trabajo humaniza la naturaleza (y su propia naturaleza) [...]. La elaboración del mundo de los usos y del lenguaje humanos (en ellos se constituye la socialidad en primer lugar) es un componente orgánico de la actividad de trabajo [...]. La humanización efectiva del hombre (su ascensión a la genericidad muda, que le es innata al igual que su particularidad) comienza en el momento en que el hombre se apropia de esta esfera de objetivaciones en-sí por medio de su actividad. Éste es el punto de partida de toda cultura humana, el fundamento y la condición de toda esfera de objetivaciones para-sí, con una particular importancia en la vida cotidiana (grifo nosso) [...]. Pero precisamente de este carácter de universalidad de las objetivaciones genéricas en-sí se deriva que ellas no sólo constituyen el punto de partida de la vida cotidiana (grifo nosso) [...]. Cada uno en su vida cotidiana (grifo nosso) debe apropiarse de las objetivaciones genéricas en-sí como fundamento necesario e ineluctable de su crecimiento, de su convertirse en hombre.

Essas objetivações genéricas em-si (universais) se relacionam com o ser particular que fundamenta o cotidiano, criando uma estrutura da vida cotidiana que tem algumas características comuns, e segundo Agnes Heller são a repetição, o caráter de regra e normatividade, sistema de signos, economismo e vínculo com a situação. Para a autora, a repetição se fundamenta nos costumes e na necessidade de reprodução das condições de vida; o caráter de regra e normatividade são as condições e possibilidades de se ter referencial para a ação prática, bem como a sua adaptação às diversas realidades; o sistema de signos ou sinais mostra a capacidade de dar sentido aos seus objetos de acordo com o seu contexto; o economismo é a característica de realizar coisas nas melhores condições possíveis, ou seja, no menor tempo e com pouco esforço; e o vínculo com a situação tem como função a orientação da escolha de suas realizações baseada na afetividade.

Em decorrência dessa estrutura da vida cotidiana, a autora nos mostra os comportamentos e conhecimentos mais correntes na mesma que são o pragmatismo, a imitação, a analogia, a hipergeneralização e o tratamento aproximativo da singularidade. O pragmatismo se baseia na ação sem questionamentos, ou seja, não tem consciência de sua finalidade; a imitação tem como característica a apropriação de experiências bem sucedidas para a reprodução da vida; a analogia se fundamenta na produção de significado similar ao conhecimento que quer absorver ou transmitir; a hipergeneralização seriam as experiências ou juízos pré-concebidos nos quais não há o uso da reflexão; e o tratamento aproximativo da singularidade seria o significado pessoal que cada ser humano dá para as suas experiências.

Em resumo, a vida cotidiana, segundo Heller seria a dialética da reprodução individual e social, pois ela cumpre uma função de mediadora simbólica da vida

particular com a materialidade expressa em um contexto social específico, ou seja, os significados cotidianos são o resultado da relação cultural das pessoas com o meio econômico no qual estão inseridas; porém, na maioria das vezes, essa experiência fica limitada à manutenção e à reprodução da vida e não proporciona a consciência de sua condição.

Dentre os vários conceitos utilizados por Karel Kosik e Agnes Heller para fundamentar a categoria do cotidiano, cabe-nos, neste momento, articulá-los enquanto fundamentação teórica de nossa pesquisa, juntamente com as contribuições de historiadores que pesquisam a temática, para construirmos o nosso referencial metodológico e expressarmos suas intenções e limitações.

3. Fundamentos Metodológicos da Análise Histórica do Cotidiano

A fundamentação teórica para a categoria do cotidiano enquanto articulação dos autores pesquisados se baseia na condição humana que, pela necessidade de sobreviver, cria condições para a sua manutenção. A vida criada pelo ser humano se constrói a partir do significado cultural que ele dá às coisas, ou seja, a sua materialidade, que toma forma específica conforme a organização coletiva em um determinado tempo e contexto. Os desenvolvimentos dessas sociedades ficam sujeitos às determinações econômicas das mesmas, pois a vida só existe se condições materiais lhe favoreçam. Contudo, a articulação entre essa vida individual que quer sobreviver e as condições materiais que existem origina relações culturais próprias, que são chamadas de cotidiano. A produção e a reprodução da vida,

chamada de cotidiano, são uma práxis utilitária, pois está baseada na manutenção da sobrevivência, porém a mesma dispõe de algumas características comuns que a distinguem, sendo elas a repetição, o caráter de regra e normatividade, o sistema de signos, o economismo e o vínculo com a situação. Essas características criam comportamentos e conhecimentos específicos para a sua realização, podendo ser destacadas entre elas o pragmatismo, a imitação, a analogia, a hipergeneralização e o tratamento aproximativo da singularidade.

A partir da complexidade desses vários aspectos, o fenômeno do cotidiano se mostra difícil ao seu entendimento e à sua explicação. No entanto, existe uma possibilidade de se conhecer esta realidade mais profundamente, sobretudo em sua esfera histórica e social. Para isso, é necessário superar a experiência inicial do fenômeno e avançar para o desvelamento de sua estrutura interna, ou seja, de sua essência. Esta pode ser desvelada pela utilização da metodologia dialética, na qual uma concepção alicerçada na matéria pode na mesma descobrir a sua negatividade ou, melhor dizendo, através de sua análise material, encontrar as leis (abstrações) que regem o fenômeno. Em resumo, analisando as características peculiares de um determinado cotidiano, articuladas com a materialidade social (economia) existente, podemos construir uma explicação racional para as ações de uma determinada classe social, localizada em um tempo histórico determinado.

Esta nossa proposta metodológica se torna possível, pois na historiografia existente, já existem esforços de pesquisas que apontam nessa direção. Com a historiadora Mary Del Priore, em seu texto “*História do Cotidiano e da Vida Privada*” (1997, p. 263), encontramos que

A cultura material a ser estudada deve ser aquela das maiorias e que a vida material e a vida econômica são, ao mesmo tempo,

estritamente ligadas embora bastante distintas. A vida majoritária é, assim, feita de utensílios, de objetos e de gestos do comum dos homens; apenas esta vida lhes concerne na sua cotidianidade; ela os absorve em seus pensamentos e atos; e, por outro lado, ela se estabelece de acordo com o 'possível e o impossível' das condições da vida econômica.

Dentro da perspectiva apontada pela historiadora, ela cita o historiador Jacques Le Goff (1997, p. 261) em sua tentativa de definição da História do cotidiano, expressando assim que

A História do cotidiano se situaria nos 'cruzamentos de alguns novos interesses da História'. Através da arqueologia o historiador se veria compelido a estudar a cultura material e os vestígios de práticas capazes de lhe explicar a vida diária das populações. Os instrumentos de trabalho, os restos alimentares, os utensílios ou o mobiliário presentes no dia-a-dia de diversas culturas seriam interpretados com igual dimensão científica ou estética que a empregada para a análise das 'grandes obras de arte' [...]. No entender de Le Goff, o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuam para explicar o seu funcionamento.

Na historiografia recente, os estudos efetuados na temática da vida cotidiana estão próximos de pesquisas no campo da vida privada, pois ela acaba muitas vezes utilizando-se dos mesmos fundamentos teóricos para o seu trabalho, pois segundo Del Priori (1997, p. 263),

Ela teria a preocupação de não confundir uma história do privado com uma história do individualismo (evitar-se-ia passar da história da casa, para a história do quarto e, finalmente, da cama). Ela se vincularia ao estudo de uma área claramente demarcada pelo vocabulário corrente e que se opõe à noção de 'público': área esta que é zona de imunidade, que é respaldada no aconchego e na proteção, onde o indivíduo pode abandonar as armas das quais está munido no espaço público. Esta área é a 'familiar' e doméstica. Ela é também uma zona de segredos.

Ainda abordando os possíveis vestígios da vida material, como possibilidade de estudo da história da vida cotidiana e privada, o historiador Carlo Ginzburg nos

diz num dos trechos de seu livro “*Mitos, Emblemas, Sinais*” (1989, p. 151) a sua visão sobre o assunto, declarando que

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. Na falta de uma documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado.

Esta metodologia historiográfica vem de encontro à nossa necessidade de estudar as classes sociais brasileiras menos favorecidas economicamente no período de 1500 a 1808, pois as mesmas dificilmente dispõem de grande documentação histórica, devido ao seu contexto peculiar, onde a maioria da população não tinha acesso à educação, tendo como conseqüência a dificuldade de se registrar as suas experiências, sendo necessária a investigação de possibilidades que nos apontem algumas direções e pistas nesse sentido. Tentando corroborar com a nossa preocupação, Del Priori (1997, p. 267-273) nos diz que

Os vestígios materiais desta ordem cotidiana servem para o estudo de formações sociais desaparecidas. Graças ao estudo da cultura material privada e cotidiana, reencontramos as relações sociais e os modos de produção que não podemos perceber com outras abordagens. Partindo daí, podemos investigar a vida das classes trabalhadoras, o dia-a-dia das famílias de classe média, as circunstâncias próprias à vida das mulheres, entre outros temas [...]. Pensar o que muda no cotidiano e na vida privada é pensar as relações entre os múltiplos deslocamentos e as formas públicas em que se afirma a ruptura das relações de dominação [...]. Relações que tornam visível o invisível, ou que dizem o que estava silenciado. Pensar a história do cotidiano e da vida privada é, sobretudo,

pensar a solidez de palavras e de coisas, e as articulações entre palavras e coisas que fixam as relações legítimas e ilegítimas entre a ordem dos corpos e a ordem dos discursos. No interior desta história, como ensina Michel de Certeau, 'inventar-se o cotidiano' graças às 'artes de fazer', herdeiras da méti grega e conjunto de espertezas sutis e de táticas de resistência através das quais o homem ordinário se apropria de espaço, inverte objetos e códigos, usando-os à sua maneira. A 'massa' aparentemente sem qualidade, dócil e passiva é capaz de colocar em uso uma arte de viver que passa pela adaptação, pelo 'jeito', pela improvisação e pela negociação. É a inventividade do 'mais fraco' em ação. Ela é que nos guia no território de estudos sobre a vida privada e o cotidiano.

Para a pesquisa que vamos realizar sobre a história do Brasil, mais precisamente sobre as suas bases teóricas da educação não-formal existentes no período colonial, utilizaremos todas as contribuições sistematizadas nos fundamentos metodológicos e teóricos, além dos historiográficos de análise histórica do cotidiano, mais especificamente para abordar a vida cotidiana e privada das classes sociais economicamente desfavoráveis, através da pesquisa de vários textos que abordem, mesmo que de forma indireta, a vida dessas pessoas e a sua relação educacional nesse período, para construirmos um novo concreto pensado sobre a história da educação não-formal (história crítica) e darmos nossa contribuição ao tema.

Capítulo III

1. Brasil no período colonial de 1500-1808: articulação de contextos

O período histórico que estamos pesquisando equivale a trezentos (300) anos aproximadamente dos quinhentos e cinco (505) anos de toda a trajetória da história brasileira. Por ser um período longo a ser analisado, ele nos traz algumas dificuldades quanto à seleção de textos a serem utilizados como referencial. Então, para focalizarmos melhor o nosso objeto de pesquisa, que são as bases teóricas da educação não-formal naquele período, estabelecemos a leitura de textos que nos aproximassem de nossa perspectiva epistemológica (dialética), que contempla a análise da materialidade da sociedade brasileira, bem como se articula com materiais que nos relatem a experiência da vida cotidiana e privada das populações em condição econômica desfavorável. Para conseguirmos esse intento, decidimos analisar de forma geral alguns contextos que, no se conjunto articulado, nos darão uma possibilidade de leitura sobre a realidade histórica brasileira, criando assim

condições para o entendimento das manifestações de caráter cotidiano e privado. Dentre os vários contextos possíveis a serem pesquisados, nos limitamos a estudar a economia, a política, a sociedade, a cultura e a educação, esclarecendo que nos proporemos unicamente a expressar traços gerais de cada um deles e, em coerência com o nosso objeto de estudo, dar maior ênfase ao contexto educacional, nas suas esferas formal e, principalmente, não-formal.

2. Contexto Econômico

O contexto econômico brasileiro no período colonial tem o seu fundamento em Portugal, pois como país que passou a comandar os destinos do Brasil desde 1500, com maior ênfase em 1530, tinha intenções e interesses com o nosso território baseados em suas necessidades comerciais. Quando os portugueses chegaram ao país em 1500, estavam desenvolvendo um lucrativo comércio de especiarias retirados da Índia e comercializados com toda a Europa, pelo grande valor comercial de que estes produtos dispunham. Por isso, deu pouca importância ao território, arrendando a alguns nobres portugueses a extração da madeira de pau-brasil, que dispunha de valor comercial no mercado europeu, devido a possibilidade de extração de tinta vermelha muito utilizada na tintura de tecidos; e enviava algumas embarcações para pesquisar e defender a costa litorânea de invasores. A partir de 1530, com o início da decadência do comércio com o oriente e as diversas invasões de corsários ao Brasil, o governo português iniciou o plano de povoamento do mesmo, tendo como marco o envio da expedição de Martim Afonso de Souza,

em 1532. Desde então, o Brasil teve seu destino econômico voltado para os interesses comerciais portugueses (sobretudo europeus), uma vez que o país (colônia) devia elaborar produtos voltados exclusivamente para a metrópole (Portugal), sendo por isso chamado de pacto colonial, ou nas palavras de Aquino (et al.) (2000, p. 101),

A empresa colonizadora atendia a um caráter comercial de uma economia em franca expansão. A Europa rompia suas fronteiras, integrando-se ao jogo de trocas do mercado mundial. Nesse contexto, coube às colônias a tarefa de produzir gêneros agrários tropicais, além de fornecimento de ouro, prata e pedras preciosas, que atendiam às próprias demandas de um mercado que se encontrava em franca expansão. E como garantir o controle sobre o mercado? Como ter certeza de que as mercadorias chegariam ao seu destino final, a metrópole? Para garantir que seus objetivos fossem realizados, foi organizado um sistema econômico baseado no controle do mercado colonial por parte da metrópole. Estruturado em torno de uma relação baseada no exclusivismo comercial, o sistema colonial procurou garantir às metrópoles européias a possibilidade da acumulação de capital através do comércio colonial. Assim, foi organizado o chamado pacto colonial e tornou a existência econômica da colônia mero apêndice dos interesses metropolitanos.

Dentro dessa perspectiva comercial de exclusividade, o país precisou se organizar para atender aos interesses metropolitanos. A base dessa organização era expressa pela monocultura, latifúndio e trabalho escravo. A monocultura, ou seja, a plantação de uma cultura única; o latifúndio que é uma grande propriedade rural voltada para agro-exportação; e a escravidão da mão-de-obra em larga escala, sendo inicialmente dos nativos do país, e depois utilizada aquela oriunda da África, através do tráfico existente. Como nos diz Caio Prado Jr. (2000, p. 120),

A monocultura acompanha necessariamente a grande propriedade tropical; os dois fatos são correlatos e derivam das mesmas causas. A agricultura tropical tem por objetivo único a produção de certos gêneros de grande valor comercial e por isso altamente lucrativos. Não é com outro fim que se enceta, e não fossem tais as perspectivas, certamente não seria tentada ou logo pereceria. É

fatal portanto que todos os esforços sejam canalizados para aquela produção; mesmo porque o sistema da grande propriedade trabalhada por mão-de-obra inferior, como é a regra nos trópicos, não pode ser empregada numa exploração diversificada e de alto nível técnico. Com a grande propriedade monocultural instala-se no Brasil o trabalho escravo. Não só Portugal não contava população suficiente para abastecer sua colônia de mão-de-obra, como também, já vimos, o português, como qualquer outro colono europeu, não emigra para os trópicos, em princípio, para se engajar como simples trabalhador assalariado do campo. A escravidão torna-se assim necessidade: o problema e a solução foram idênticos em todas as colônias tropicais e mesmo subtropicais da América.

A organização econômica do país, regida pelo pacto colonial e estruturada na grande propriedade monocultural tinha como gênero de produção o açúcar como principal produto, seguido posteriormente pelo tabaco, algodão e pequena agricultura de subsistência. O açúcar teve a hegemonia da economia nacional até a metade do século XVII, pois passou desde então a sofrer a concorrência holandesa nas Antilhas. Tão importantes quanto a agricultura para a economia do país, foram a criação de gado no interior (desenvolvendo-o significativamente); a extração de drogas do sertão no norte; e no final do século XVII a descoberta de metais preciosos nas regiões centro-oeste e sudeste. Além dos que trabalhavam diretamente nestas funções citadas, temos a figura do bandeirante que, com seus conhecimentos da terra, atuava em vários contextos econômicos como o aprisionamento de índios para a mão-de-obra, a procura por metais preciosos, a criação de gado, a extração vegetal, entre outros, desenvolvendo e alargando as fronteiras brasileiras pela prestação de serviço e pelo interesse comercial.

Todos esses elementos formavam a economia colonial, na qual todos os seus esforços estavam em consonância com os objetivos metropolitanos, e construíram ao sabor dos mesmos as bases que compõem a materialidade (econômica) da sociedade colonial.

3. Contexto Político

O contexto político brasileiro, mesmo sendo regido por Portugal nos mostra uma organização própria, onde o poder é exercido sob vários aspectos.

Inicialmente, o poder sobre a terra foi dividido entre vários fidalgos que aqui se estabeleceram para o seu povoamento. Essa divisão administrativa foi chamada de capitânicas hereditárias, pois o poder sobre o território seria transmitido aos herdeiros. Cada fidalgo recebia uma extensão de terras, e sobre elas deveria exercer o poder, organizar e administrar para seu efetivo povoamento. Como nos relata Del Priore e Venâncio em seu livro “*O livro de ouro da História do Brasil*” (2001, p. 50),

O resultado da fórmula aplicada com sucesso nas ilhas do norte da África, Madeira e Açores fez com que D. João III optasse pela divisão das terras em capitânicas. Uma vez demarcadas, com 50 léguas de costa cada, foram distribuídas entre fidalgos. Como donatários, cabia-lhes criar vilas e povoações, exercer justiça, nomear juizes e oficiais, incentivar a instalação de engenhos, marinhas de sal e moendas de água, arrendar terras do sertão. Uma série de vantagens e poderes funcionava como chamariz para os colonos. Em contrapartida recebiam um “foral dos direitos, foros, tributos e cousas que na dita terra hão de pagar.

Com o posterior fracasso dessa tentativa, pela grande extensão do território e dos ataques indígenas, o governo português teve que criar uma estrutura administrativa centralizada na colônia para organizar a vida de então. Em 1549 foi implantado o primeiro governo-geral, e seu responsável inicial foi Tomé de Souza, que estabeleceu algumas diretrizes no plano político-administrativo, trouxe os jesuítas para catequizar e acalmar os aborígenes, bem como empreendeu esforços

militares de expulsão de corsários que estavam se estabelecendo no litoral e combates a indígenas em “guerra justa”, ou seja, quando os mesmos não queriam cumprir as recomendações da autoridade estabelecida.

Na verdade, todo poder emanava do rei português, e cabia à fazenda a justiça e a guerra, porém como ele se encontrava distante do país, o funcionário real era a sua sombra na administração colonial. Em termos didáticos, e de forma geral, a administração pública colonial é adequadamente explicada pela divisão elaborada por Raymundo Faoro (2000), que consiste em ordem descendente no rei, o governador-geral (vice-rei), os capitães (capitanias) e as autoridades municipais. Do rei como já foi dito, emanava todo o poder militar, econômico e espiritual (no caso português devido ao padroado estabelecido com a igreja católica romana, na qual o rei será a figura de maior importância espiritual no seu país, devido à proteção que ele exercia sobre os valores e a instituição católica). Todos esses poderes, porém, só se efetivam pelos conselhos administrativos, executados pelo grupo de pessoas ligadas ao soberano, ou seja, era papel destes assessorar o monarca em suas decisões, e depois muitas vezes fazê-los cumprir. Caio Prado Jr. (2000, Pp. 313-314) nos elucida melhor a questão relatando que

Para a administração geral das capitanias (bem como de todas as demais possessões portuguesas da África e Oriente), havia o Conselho Ultramarino, que se subordinava a um dos quatro Secretários de Estado do Governo (Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos). Pelo Conselho transitavam todos os negócios da colônia, salvo unicamente os da competência da Mesa de Consciência e Ordens, outro departamento da administração portuguesa, e que se ocupava com os assuntos eclesiásticos, bens de defuntos e ausentes, e com os negócios das Ordens Militares (as de Cristo, Avis e S. Tiago); estas ordens estavam organizadas no Brasil, embora seu papel fosse aqui praticamente nulo.

Ao governador geral cabia a administração da colônia segundo os interesses metropolitanos, criando condições para o envio de mercadoria a Portugal, bem como manter a ordem estabelecida, ou seja, evitar possibilidades de emancipação política da colônia. Os capitães tinham como função primordial o comando e a organização militar da capitania, pois consta que, devido à grande demanda de ataques dos silvícolas e de proteção contra estrangeiros, o seu tempo ficava restrito principalmente a essa tarefa. As autoridades municipais estavam estabelecidas nas vilas e eram administradas pela Câmara, ou Senado da mesma. As preocupações das Câmaras municipais se baseavam na fiscalização de impostos e na defesa militar, porém Del Priore e Venâncio (2001, p. 53) mostram outras atribuições desempenhadas nas Câmaras,

Cabia a elas: fiscalizar a transmissão de heranças; aplicar a lei e efetuar prisões; administrar o espaço urbano e a área rural; cobrar impostos; assim como manter crianças abandonadas em residência de mulheres, denominadas 'criadeiras', que para isso recebiam um pecúlio trimestral.

Mesmo com toda essa exposição didática realizada, a realidade administrativa sofria com sua inoperância, pois muitas vezes se confundiam papeis e também os interesses particulares se sobressaiam em detrimento do bem comum da sociedade. Como análise dessa situação, Faoro (2000, p. 199-200) nos demonstra algumas das razões da precariedade administrativa, relatando que

Um esquema vertical na administração pública colonial pode ser traçado, na ordem descendente: o rei, o governador-geral (vice-rei), os capitães (capitanias) e as autoridades municipais. A simplicidade da linha engana e dissimula a complexa, confusa e tumultuária realidade. Sufoca o rei seu gabinete de muitos auxiliares, casas, conselhos e mesas. O governador-geral, chefe político e militar, está flanqueado do ouvidor-geral e do provedor-mor, que cuidam da justiça e da fazenda, os capitães-gerais e governadores e os capitães-mores das capitanias se embaraçam de uma pequena

corde, frequentemente dissolvida nas juntas, os municípios, com seus vereadores e juizes, perdem-se no exercício de atribuições mal delimitadas. A dispersão em todos os graus se agrava com o vínculo frouxamente hierárquico: todos se dirigem ao rei e ao seu círculo de dependentes, atropelando os graus intermediários de comando. Duas fontes de fluidez do governo: os órgãos colegiados e a hierarquia sem rigidez.

Com toda a confusão existente na estrutura administrativa do Brasil colonial, temos a convicção de que o poder de organização existente nesse período se fazia presente no ambiente das localidades onde residiam as pessoas, ou seja, existia um poder mais centralizado e formal nas figuras da administração pública, porém o poder real e efetivo acontecia nos municípios, pois as grandes distâncias existentes no país dificultavam o efetivo controle das capitânias sobre as diversas cidades. Para fazer parte do poder municipal, via Câmara ou Senado, o candidato precisava ser participante do colégio eleitoral do mesmo, e escolhido pelos seus membros. Só poderiam participar desse colégio os chamados “homens bons do povo” que, na prática, significava apenas aqueles que dispusessem de propriedades, com predomínio de sangue da raça branca e uma ocupação tida como “nobre”, que se resumia a tarefas não manuais. Dessa situação, vem a possibilidade apenas de uma minoria da população na participação política do município, que “coincidentalmente” acabava nas mãos dos detentores de propriedades.

Para se entender melhor o funcionamento político nesse período, devemos levar em consideração que os donos do poder local ampliavam seus poderes com alianças estabelecidas com membros representantes da administração metropolitana, causando assim a plena efetivação de suas vontades, desde que não contrariassem os objetivos propostos pelo pacto colonial. Essa proximidade do mandonismo local com outras esferas administrativas da colônia criou no país a

falta de imparcialidade necessária no trato dos bens coletivos e no estabelecimento da justiça, ou nas palavras de Del Priore e Venâncio (2001, p. 55),

Frente a tais organizações administrativas, outras formas de poder iam lentamente se estruturando. O familismo político vicejava nas cidades litorâneas, unindo prósperos senhores de engenho e funcionários metropolitanos. Ao longo do século XVII, os primeiros ocuparam postos de comando nas Câmaras, e suas ações arbitrárias caíam sob as costas de arrendatários, meeiros e lavradores, interferindo nos resultados dos julgamentos e das ações que corriam no foro da Relação. Os casamentos dentro de pequenos grupos de famílias permitiam que essas se revezassem em postos de prestígio. Nesses grupos era constante a manipulação de alianças de família para resolver, na esfera pública, problemas domésticos.

Ainda no aspecto político, devemos frisar o poder que era exercido de forma simbólica, porém de muita eficácia, realizado pela Igreja Católica Romana, pois ela tinha um papel ativo na construção cultural da população, devido a sua doutrinação religiosa e à educação catequética, entre outros, que podiam influenciar grande número de pessoas nas decisões políticas de seu interesse.

Em resumo, o contexto político colonial é marcado por diversas influências, porém entendemos que as alianças estabelecidas entre os proprietários de terras juntamente com os objetivos mercantis da metrópole, sob as bençãos da Igreja Católica, criaram o cimento das relações sociais em que se desenrolou a vida cotidiana das populações desse período.

4. Contexto Social

O contexto social é marcado pela divisão de classes existentes ao longo destes trezentos anos de vida colonial. Tentaremos estabelecer de forma geral o caráter de

composição da população desse período, lembrando de forma sucinta seus principais atores. Para o antropólogo Gilberto Freire, o Brasil se formou pela relação de três raças fundamentais, sendo elas o índio, o português e o negro, que delas derivaram o mulato, o mameluco e o cafuzo. Contudo, não descreveremos em demasiado as suas características, mas sim nos deteremos na composição na qual estavam relacionadas socialmente.

O índio, assim chamado pelos europeus, ou silvícola, eram os primeiros moradores existentes no país, antes da chegada dos europeus (especialmente o português) e o africano. Os índios viviam em vários grupos, entre os quais alguns se aproximavam devido à semelhança da língua, como no litoral temos o exemplo da língua tupi. Eram pessoas que se organizavam em função de suas necessidades, desconhecendo a acumulação de riquezas. Para darmos um panorama geral de suas características, nos utilizaremos da contribuição de Capistrano de Abreu que, em seu livro “*Capítulos de História Colonial*” (2000, p. 39-40), nos mostra de maneira resumida alguns aspectos de seus costumes

O indígena [...] apenas domesticou um ou outro (animal), os mimbabas da língua geral – em maioria aves, principalmente papagaios, só para recreio. De caça e principalmente de pesca era composta sua alimentação animal. Possuía agricultura incipiente, de mandioca, de milho, de várias frutas. Como eram-lhe desconhecidos os metais, o fogo, produzido pelo atrito, fazia quase todos os ofícios do ferro. A plantação e colheita, a cozinha, a louça, as bebidas fermentadas competiam às mulheres; encarregavam-se os homens das derrubadas, das pescarias, das caçadas e da guerra. As guerras ferviam contínuas; a cunhã prisioneira agregava-se à tribo vitoriosa, pois vigorava a idéia da nulidade da fêmea na procriação, exatamente como a da terra no processo vegetativo; os homens eram comidos em muitas tribos no meio de festas rituais. A antropofagia não despertava repugnância e parece ter sido muito vulgarizada: algumas tribos comiam os inimigos, outras, os parentes e amigos, eis a diferença. Viviam em pequenas comunidades. Pouco trabalho dava fincar uns paus e estender folhas por cima, carregar algumas cabaças e panelas; por isso andavam em contínuas mudanças, já necessitadas pela escassez dos animais próprios à alimentação [...]. O chefe apenas possuía autoridade

nominal. Maior força cabia ao poder espiritual. Acreditavam em seres luminosos, bons e inertes, que não exigiam culto e poderes tenebrosos, maus, vingativos, que cumpria propiciar para apartar sua cólera e angariar-lhes o favor contra os perigos: eram as almas dos avós. Entre eles contava-se o curador, pajé ou caraíba, senhor da vida e da morte, que ressuscitara depois de finado e não podia mais tornar a morrer. Tinham os sentidos mais apurados, e intensidade de observação da natureza inconcebível para o homem civilizado. Não lhes faltava talento artístico, revelado em produtos cerâmicos, trançados, pinturas de cuia, máscaras, adorno, danças e músicas.

O europeu vindo à América em função do mercantilismo teve como figura principal no caso brasileiro a presença do português. O povo português, em sua gênese, nasceu da articulação de algumas culturas presentes na Península Ibérica ao longo da idade média, tendo como referenciais as anglo-saxônicas, latina (romana e católica) e árabe. Sobre esse assunto, Gilberto Freire (1999, p. 204-211) nos traz contribuições importantes dizendo que

Foi um domínio, o exercido sobre a Península pelos romanos, de caráter principalmente econômico e político. Trouxe às populações submetidas, mas não esmagadas, vantagens da técnica imperial: estradas, termas, aquedutos, arcos, fábricas de louça. Desceu ao fundo da terra para explorar as minas. E fez-se acompanhar de influências sensíveis sobre a cultura e a moral, e, em menor escala a antropologia ibérica [...]. A conquista pelos romanos sucederam-se as invasões de alanos, de vândalos, de suevos. Quebradas por essa primeira onda de bárbaros de cabelo ruivo as represas romanas, largo trecho da Península inundaram-se de gente vinda do Norte, estabelecendo-se depois sem duro esforço o domínio visigótico. Domínio de três séculos que entretanto não destruiu a influência da colonização romana, antes acomodou-se às linhas gerais de sua estrutura latina e imperial. Em religião foram os invasores que abandonaram as doutrinas arianas para adotar o credo católico dos hispano-romanos; em Direito deixaram-se os adventícios influir pelo de Roma, embora mantendo costumes que criaram definitivas raízes na antiga província romana. Foi entre essas duas influências: o Direito escrito dos romanos e o de costumes, dos invasores do Norte – foi amaciando-lhes os antagonismos que uma terceira sutilmente interveio, dando às instituições peninsulares novo sabor jurídico: o Direito Canônico. Estabeleceu-se uma nobreza episcopal com gestos de quem abençoa ou pacifica mas na verdade de quem manda e domina. Domínio efetivo, através da autoridade conferida aos bispos de decidirem em causas civis [...]. Reflexo do irradiado da Roma papal sobre a nova Europa convertida ao cristianismo. Em Portugal houve ordens religiosas que foram também militares, reunindo esse outro

prestígio – o guerreiro – ao eclesiástico. [...] As ordens religiosas desempenharam importante função criadora não só na reorganização econômica do território reconquistado aos mouros como na organização política das populações heterogêneas. Deram-lhe nexos políticos através da disciplina canônica. [...]. A dualidade na cultura e no caráter dos portugueses acentuava-se sob o domínio mouro; e uma vez vencido o povo africano persistiu sua influência através de uma série de efeitos da ação e do trabalho dos escravos sobre os senhores. A escravidão a que foram submetidos os mouros e até moçárabes, após a vitória cristã, foi o meio pelo qual se exerceu sobre o português decisiva influência não só particular do mouro, do maometano, do africano, mas geral, do escravo.

Dessa cultura híbrida que é a portuguesa, algumas características comuns podem ser elencadas como o espírito guerreiro, grande capacidade de adaptação às circunstâncias diferenciadas, mística religiosa (formal) acentuada, organização baseada no legalismo (necessidade da formalidade das leis), busca pelo enriquecimento rápido (busca por aventuras que tenham altos rendimentos), entre outros. Dessas características, a que ficou marcada naqueles que vieram ao Brasil foi o usufruto predatório da terra, ou seja, fazer fortuna e retornar ao seu país, pois os fidalgos que primeiramente chegaram aqui não tinham interesse em desenvolver o território, mas sim em se tornarem mais ricos e poderosos. Em consequência disso, os portugueses que aqui se estabeleceram colocavam-se o limite da nobreza e do privilégio a serem perseguidos, buscando socialmente se diferenciar dos demais habitantes, principalmente pelos aspectos externos e formais que geravam certo *status* social no período, que seriam ações ditas “nobres”, ou seja, aquelas que excluem totalmente os trabalhos manuais, pois estes eram tidos como indignos e oriundos de pessoas sem qualificação social.

Para completar a amostra geral sobre os atores que fundamentam a sociedade brasileira, temos de relatar a figura dos representantes africanos, ou seja, os negros que foram forçados a trabalharem de forma escrava no país. Os negros começaram

a ser trazidos ao país na metade do século XVI para trabalharem juntamente com o indígena (também escravizado) na expansão da cultura do açúcar que estava se estabelecendo naquele momento. Os negros vieram de várias regiões da África, e seus costumes e contextos são relatados de forma breve por Mattoso (1990, p. 24-25),

O escravo negro tornado mercadoria do século XVI ao XIX, mercadoria absolutamente indispensável ao Brasil, não vem de um continente desorganizado, sem cultura, sem tradições, sem passado. Apesar do que tenham dito ou pensado certos contemporâneos europeus ignorantes, no que tem de diferente e necessariamente inferior, o cativo africano, destinado a servir ao desenvolvimento das Américas remotas, tem personalidade e história. Animistas, muçulmanos, cristãos do continente negro, bateram-se com frequência por sua fé e as conversões representaram seu papel no todo de uma estratégia política complicada. Viram-se na África verdadeiros impérios centralizados, com brilho e autoridade incontestáveis, confederações tribais, reinos mais ou menos reconhecidos por seus vizinhos, cidades-pousadas com seus ricos mercados nos caminhos do ouro, das especiarias, do marfim, do sal, dos escravos e, por toda parte, um povo de guerreiros, pescadores, pastores, comerciantes e agricultores, cujas lutas intestinas ou alianças mais ou menos sólidas é fora de propósito tratar aqui. Registremos apenas que os europeus do começo do século XVI entram em contato com duas áreas de civilização bem distinta: a dos sudaneses, na parte nordeste da costa, e a dos bantus, mais ao sul, que se estende até às lindes da África Oriental; e que em cada uma delas vivem grupos étnicos de grande diversidade, cujos caracteres físicos variam tanto quanto os seus idiomas e religiões [...]. Muito antes da época de colonização, civilizações possuidoras de técnicas relativamente avançadas desenvolveram-se em numerosas regiões. Conhecia-se a agricultura de enxada, extensiva, ou mesmo a intensiva ao redor das choças; a propriedade fundiária é desconhecida, mas o artesanato do ferro, do ouro, do bronze, do cobre, com seus ferreiros mistos de feiticeiros, um tanto médicos, seus poteiros – mulheres, com frequência, seus tecelões e seus lenhadores, alimentam o consumo local e também mercados mais distantes através de um comércio no qual o canuri (molusco do Oceano Índico) faz de moeda, embora a prática predominante seja o escambo. O escravo já existe nas sociedades muito hierarquizadas mas somente é numeroso no Benin e nas regiões sudano-saelianas. Mas o “cativo” integra-se na família e não pode ser vendido. É uma escravidão patriarcal, que exclui o tráfico [...]. Influências estrangeiras e mercados exteriores só tardiamente generalizam o cativo com o tráfico e a venda como destinação mais ou menos imediata.

Dentre as diversas culturas representadas pelos negros que vieram ao país, temos como traços culturais predominantes o cultivo da personalidade coletiva, ou seja, da vida comunitária como seu fundamento, bem como seus desdobramentos relatados por Bonatti (1991, p. 22-23):

A chave para a compreensão dos costumes e instituições africanas parece residir na comunidade, na unidade da vida comunitária, na participação na mesma vida, a chamada união vital de todos em tudo. A união vital atinge também a matéria. A própria criação artística exige algum contato ou manipulação da força vital. Por isto, todas as artes são nobres, apreciadas e revestidas de um halo de mistério. A transformação do barro, da madeira ou do mineral, exige poderes especiais e uma adaptação para poder entrar no circuito vital [...]. Toda a vida é sagrada, um elemento religioso e por isso é respeitada onde quer que se encontre. Cabe aos mais velhos manter e transmitir a vida total do grupo aos mais jovens, a vida cultural, as tradições as lendas, a música. Nada do que é vida pode morrer ou desaparecer [...]. A raiz da participação explica também o culto aos mortos, pois estes continuam em vida; apenas estão ausentes. A mulher é cercada de muito respeito pois nela está a semente da vida. A prática do sexo é vista como fonte da vida, não apenas de prazer como entre os povos ocidentais. A missão da mulher é gerar vida; por isso deve provar, antes do casamento, que é capaz de gerar. Se assim for, ela encontra facilmente quem case com ela. Caso contrário, dificilmente encontrará marido. O sistema de parentesco é também determinado pelo conceito de vida. Pouca diferença existe entre o pai biológico e o pai adotivo [...]. O tempo é vida que continua sem interrupção: por isto não existe passado.

Diante das contribuições culturais diversas exercidas pelos povos que viviam no período colonial, podemos afirmar que o contexto social do Brasil foi rico e complexo no seu desenvolvimento, sendo necessário para a sua análise mais geral o esclarecimento sobre o papel da escravidão, pois dela se baseiam as distinções sociais; bem como o da Igreja Católica Romana que, por seu caráter de regulação moral da vida das pessoas, estabelecia formas de organização social que distinguiam também seus membros.

O papel da escravidão na sociedade colonial era imenso, pois naquela época os trabalhos manuais eram tidos como inferiores e tornavam o ser humano indigno

nas relações sociais, pois na mentalidade do período, tendo como base o pensamento aristotélico medieval veiculado pela Igreja Católica Romana, apenas os seres humanos dotados de natureza inferior seriam dotados para esses trabalhos mais práticos, sendo por conseqüência extremamente desvalorizados socialmente. Então, sendo a escravidão uma necessidade econômica imperiosa para atender aos interesses metropolitanos, pois a quantidade de mão-de-obra é que estabelecia a possibilidade de um proprietário agrícola ou explorador de pedras preciosas de realizar a produção que tinha estabelecido; servia também como divisor social, estabelecendo grandes dificuldades para a ascensão social das pessoas escravas mesmo depois de conquistarem a alforria, pois a discriminação sobre o seu trabalho continuava.

O papel da Igreja Católica Romana nesse período tem sua gênese na constituição da sociedade portuguesa no período medieval como dito anteriormente, porém a sua vinda ao Brasil se originou de jogos de interesses nascidos com a reconquista cristã da Europa e da descoberta de novas terras. Na reconquista cristã das terras ocupadas por mouros e outras religiões, estiveram presentes Ordens religiosas católicas, como por exemplo a dos Templários, que investiram altas somas financiando essas iniciativas, logo querendo usufruir de suas conquistas. Contudo, a conquista de Ceuta em 1415 foi uma empresa marítima de conquista essencialmente comercial e burguesa, causando protestos pela Ordem de Cristo (na qual o rei era a figura principal) que proclamava os seus direitos sobre os recursos trazidos a Portugal por esta nova iniciativa, legitimando-a com um discurso religioso, através do qual entendiam que a Igreja Católica tinha a prerrogativa de realizar juntamente a missão para conversão dos novos povos a serem conquistados pelo cristianismo. Para corroborar essa pretensão, foram expedidas por Roma

numerosas bulas papais, chamadas de cruzadas que, com base nos acontecimentos recentes na Europa, como o aumento do protestantismo, mostrava que era imprescindível a presença da Igreja entre as novas populações, com a prerrogativa da defesa e da expansão da fé católica.

Com a legitimação da Igreja Católica Romana em Portugal, quanto a ação de conquistas de novas terras e população, pela possibilidade de convertê-las ao cristianismo, casaram-se os interesses de colonização do Brasil pela metrópole, bem como a missão de doutrinar os povos à fé católica. Dentre as práticas realizadas pela Igreja nesse período, temos uma descrição de Faoro (2000, p. 224) muito elucidativa, na qual

A Igreja exercia atribuições de ordem administrativa da maior relevância: os registros de nascimento, o casamento com todas as suas vicissitudes jurídicas, e a morte estavam a seu cargo. A assistência social da colônia não encontrava outro remédio senão na Igreja, entregue ao seu cuidado o ensino. O clero ordenava as relações domésticas, vigiando todas as suas particularidades, dele dependendo a vida social da colônia, com as ruidosas festividades nos pátios dos templos, onde as dispersas populações confraternizavam. Nos engenhos e fazendas os párocos, aliados à categoria dos proprietários, davam cunho ideológico às resistências contra o despotismo da pesada, dura e cruel administração colonial. Contrapunham-se aos padres burocratas, subvencionados pelas cômputas saídas dos cofres públicos. As despesas eclesásticas, graças às quais foi possível a catequese, atingiram, na fase inicial da colonização, o maior vulto, somente superadas pelos gastos militares. O rei dotava as corporações religiosas, para o custeio de suas obras, com terras e escravos, além de dedicar-lhes rendas especiais. O pagamento aos padres sofria as mesmas dificuldades, retardamentos e incertezas que atingiam os demais funcionários civis e militares.

Dentre as várias atribuições que a Igreja exercia, é importante frisar que ela os realizava a partir de três fontes operacionais, sendo elas o Bispado juntamente com seus padres seculares, as Ordens religiosas juntamente com suas ordens terceiras (mais próximas aos leigos) e as Irmandades ou Confrarias de leigos. Ao Bispado

cabia a organização e jurisdição territorial das dioceses e algumas vezes das capitanias; aos padres seculares, a administração das paróquias, distribuição dos sacramentos, ensino das primeiras letras aos filhos de proprietários rurais, trabalhos burocráticos para a administração pública, entre outros; as Ordens Religiosas tinham como função a missão evangelizadora, algumas o ensino educacional (principalmente os Jesuítas), auxílios em paróquias e aldeamentos de índios, entre outros; às Ordens terceiras, geralmente ligadas a alguma Ordem religiosa, cabia o apoio às ações das mesmas e às ações sociais assistenciais, como amparo de doentes, entre outros; as Irmandades e Confrarias eram organizações que valorizavam a religiosidade leiga, a difusão do culto aos santos e os esforços missionários destinados a assegurar a perenidade da evangelização das populações do interior do continente.

No caso das Irmandades e Confrarias, a sua ação social é muito marcante no período colonial, pois dava condições de se organizarem tanto pessoas mais favoráveis, quanto desfavoráveis economicamente, dando possibilidades para que as pessoas se aglutinassem socialmente, mesmo sabendo que suas ações estavam limitadas à esfera religiosa, pois precisavam ter seus estatutos de funcionamento autorizados pela Igreja e pelo reino, nas figuras da Mesa de Consciência e Ordens e do Episcopado. Mesmo com essas limitações, elas exerceram um papel importante na composição da sociedade, pois o pertencimento a uma delas caracterizava o aumento de prestígio social de seu participante. Para detalhar melhor a importância desempenhada por essas instituições, Vainfas (Dir.) (2000, p. 117) em seu *“Dicionário do Brasil Colonial”* nos mostra que

Aí e no restante do território colonial, destacam-se as irmandades de Nossa Senhora do Rosário, a mais popular devoção negra do

período colonial, as do Santíssimo Sacramento, promotoras do culto à eucaristia nas paróquias, além das Santas Casas da Misericórdia, responsáveis pela construção e direção de diversos serviços de assistência social, cujos membros gozavam de considerável prestígio. Perpassando de alto a baixo a sociedade colonial, as irmandades, ao mesmo tempo em que integravam seus respectivos associados em redes de sociabilidade e de solidariedade, concorriam para demarcar as hierarquias vigentes na América Portuguesa ao reproduzirem as principais distinções profissionais, econômicas, jurídicas ou éticas. Havia irmandade de comerciantes, músicos ou artesãos, fazendo lembrar, em alguns casos, as corporações de ofícios de origem medieval; havia-as de pobres ou da elite; havia-as de escravos, libertos ou homens livres; havia-as, enfim, de brancos, mestiços ou negros.

Das informações até aqui levantadas, podemos traçar de forma didática uma divisão social em quatro seguimentos de classe, sendo elas a dos abastados, a dos assalariados, a dos livres e a dos escravos, lembrando que apenas o aspecto econômico é considerado, logo não pode ser colocado de maneira estanque para uma análise de maior profundidade. Nesse sentido, os abastados seriam aqueles que dispunham de recursos econômicos elevados, devido a possibilidades de acumulação financeira que sua condição de trabalho lhes permitia, estando entre eles os proprietários agrícolas, os exploradores de pedras preciosas, os funcionários da administração pública, os criadores de gado, os comerciantes (distribuidores de mercadorias vindas de Portugal), os traficantes de escravos, as Ordens religiosas, os Bispados e alguns bandeirantes, entre outros. Os assalariados eram aqueles que, pela necessidade e complexidade das relações do trabalho (exigências técnicas), prestavam serviços aos proprietários rurais, bem como desenvolviam tarefas importantes para a manutenção das condições de vida das populações, pelas quais eram remunerados com pagamentos (salários) diversos, sendo compostos de mestiços, mulatos, negros livres e índios, que exerciam as funções de lavradores (espécie de rendeiros), o feitor-mor, o mestre de açúcar, o feitor menor, o

portador, o caixeiro, ofícios diversos, entre outros. Os livres eram na sua maioria compostos por indígenas, que viviam em suas tribos ou nos aldeamentos (espaço territorial comandado principalmente por jesuítas), mas também faziam parte os negros fugidos de seus senhores e que viviam em mocambos e quilombos. Estes viviam da produção agrícola de subsistência, utilizavam-se da caça, da pesca e de criações pequenas de animais, estabeleciam pequenas trocas comerciais nas circunvizinhanças, entre outros. Os escravos eram compostos de indígenas inicialmente, sendo posteriormente superados em quantidade pelos africanos, devido ao lucro oriundo de seu tráfico. O trabalho escravo estava intimamente ligado à produção econômica (base), sendo ela agrícola (lavoura) na sua maioria e de extração de pedras preciosas, porém exerciam também funções ligadas a tarefas domésticas, realização de algum ofício em prol de seu senhor (eram chamados escravos de ganho), entre outros.

De todas essas contribuições sobre o contexto social da colônia, podemos defini-la de forma geral como um espaço dominado pelos interesses econômicos portugueses, porém ocupado por pessoas de raças e condições econômicas diferentes, tendo nas relações de trabalho (proprietários, escravos, burocratas, assalariados, religiosos) e na cultura do “prestígio” (realizações de ações não manuais e participação na esfera organizativa religiosa) da época seus pontos principais que regiam o cotidiano das pessoas, que culturalmente a Igreja legitimava pela sua proximidade com a metrópole.

5. Contexto Cultural

A vida cultural da colônia estava dividida em duas esferas: uma letrada e outra oral, sendo ambas influenciadas fortemente pela Igreja Católica. Naquele período, apenas uma minoria da população tinha sido alfabetizada, pois a influência da cultura letrada na economia não se fazia sentir como uma necessidade, uma vez que apenas a utilização da força física baseava a produção interessada pela metrópole. Naquele rol de analfabetos, podemos contar boa parte dos abastados socialmente, bem como a quase totalidade das demais classes sociais. Mesmo sem apoio (via metrópole), a cultura na colônia se desenvolveu principalmente devido à instalação de Ordens religiosas (jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos), que trouxeram os primeiros livros ao país. A cultura na colônia teve na religiosidade católica a sua maior expressão, pois para todas as iniciativas culturais serem aceitas socialmente, tinham de se aproximar da visão católica de mundo, da qual a Inquisição portuguesa se fazia vigilante quanto a qualquer proposta que se desviasse desse objetivo, proporcionando a sua censura. Como auxílio de nossas afirmações, Bosi (1992, p. 25) nos relata um pouco do contexto cultural do período, dizendo

Quanto às ordens religiosas, especialmente os jesuítas, empenhados na prática de uma Igreja supranacional, cumprem o projeto das missões junto aos índios. Essa possibilidade, aberta no início da colonização, quando era moeda corrente a idéia do papel cristianizador da expansão portuguesa, passaria depois a exercer-se apenas às margens ou nas folgas do sistema; enfim, a longo prazo sucumbirá sob a pressão dos bandeirantes e à força do Exército colonial. Aos jesuítas sobraria a alternativa de ministrar educação humanista aos jovens provenientes de famílias abastadas. A cultura letrada é rigorosamente estamental, não dando azo à mobilidade vertical, a não ser em raros casos de apadrinhamento que confirmam a regra geral. O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serve como divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. O cotidiano colonial-popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita. A criação popular dispôs de condições de produzir-se: ou em espaços ilhados vistos hoje, retrospectivamente, como arcaizantes ou rústicos; ou na fronteira com certos códigos eruditos ou semi-eruditos da arte

européia: na música, nas festas e na imaginária sacra, por exemplo. O romance de cordel, caso de criação de fronteira, é tardio, o que se explica pelos entraves à alfabetização e à impressão em todo o período colonial.

Como materialização da expressão cultural, a língua se tornou um fator de extrema relevância para veicular as mensagens e intenções de seus interlocutores. No Brasil colonial, foi criada uma língua geral de comunicação pelos jesuítas a partir da sistematização da linguagem falada no litoral, ou seja, o tupi-guarani. Essa língua (chamada de brasílica) e sua gramática foram elaboradas a partir da necessidade vivida pelos jesuítas na evangelização dos indígenas, se tornando a de maior utilização no país por volta de quase trezentos anos, sendo substituída pelo português a partir de 1759 com a expulsão dos jesuítas de nossas terras. Exemplificando o nosso posicionamento, recorreremos novamente a Bosi (1992, p. 31) que nos mostra a dificuldade da comunicação no início da colonização, pois

A transposição para o Novo Mundo de padrões de comportamento e linguagem deu resultados díspares. À primeira vista, a cultura letrada parece repetir, sem alternativas, o modelo europeu; mas, posta em situação, em face do índio, ela é estimulada, para não dizer constrangida, a inventar. Que o primeiro aculturador dê exemplo: Anchieta compõe em latim clássico o seu poema à Virgem Maria quando, refém dos tamoios na praia de Iperoígue, sente necessidade de purificar-se. O mesmo Anchieta aprende o tupi e faz cantar e rezar nessas línguas os anjos e santos do catolicismo medieval nos autos que encena com os curumins. Uma antiga forma literária, a epopéia, nobilitada pela Renascença italiana, molda conteúdos de uma situação colonial, no primeiro caso. No segundo, porém, o jesuíta aguilhoado pelas urgências da missão precisou mudar o código, não por motivos de mensagem, mas de destinatário. O novo público e, mais do que público, participante de um novo e singular teatro, requer uma linguagem que não pode absolutamente ser a do colonizador.

Dentre as iniciativas do plano cultural, ou seja, artístico e intelectual, podemos citar alguns exemplos que nasceram desse contexto. Nas populações letradas se

desenvolveram algumas obras escritas de caráter religioso, por exemplo o texto “*Pregação Universal*” de Anchieta; de agrado às figuras da administração da colônia e principalmente da metrópole, como os livros de José Joaquim da Rocha; livros sobre as riquezas da terra, como o “*Diálogo das grandezas do Brasil*” de Ambrósio Fernandes Brandão; alguns relatos históricos, como “*História do Brasil*” de Frei Vicente do Salvador; e autores destacados por suas obras mais polêmicas, que são Gregório de Matos Guerra e suas sátiras ao cotidiano social da Bahia no século XVII, e Padre Antonio Vieira, que dentre os seus inúmeros escritos, destacamos a sua obra “*Os Sermões*”. No plano artístico, tivemos inúmeros trabalhos realizados em pintura e escultura, de majoritária inspiração sacra, tendo como exemplo a arte barroca mineira em suas diversas igrejas, e o ícone de Antonio Francisco Lisboa, conhecido por “Aleijadinho” como seu maior representante. No plano ainda artístico, tivemos a criação de diversas peças de teatro de cunho religioso, chamados de autos, que seriam dramas litúrgicos medievais, com a função pedagógica de evangelizar e celebrar a fé católica, a partir de encenações de histórias criadas pelos padres (principalmente jesuítas) e de histórias de santos do catolicismo. Esses autos aconteciam, principalmente, quando reuniam grande número de pessoas nas procissões e festas de dias santos.

Dentre as populações economicamente desfavorecidas, tivemos uma riqueza enorme de expressões culturais locais, nas quais eram contemplados danças, comidas típicas, músicas, artesanatos, lendas, ritmos, entre outros que foram transmitidos pela tradição oral, pois estas populações não dispunham do recurso da escrita para registrar as suas obras culturais. Como exemplo dessas manifestações, temos no caso indígena, relatado por Pero Vaz de Caminha em uma carta a D.

Manuel I (rei de Portugal), uma cena cultural de seu cotidiano, citado por Aquino [et al.] (2000, p. 271), dizendo sobre os silvícolas que

“Depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e a dançar um pedaço”.

No caso dos negros, recorreremos a Aquino (et al.) (2000, p. 274) novamente, pois cita um trecho de pesquisa realizada por José Ramos Tinhorão, que exemplifica muito a influência e participação musical dos africanos em um determinado momento da colônia, pois

A partir do século XVII, tudo constituía um bom pretexto para os negros escravos saírem às ruas com suas marimbas, assobios, cangás (cana ou taquara com orifícios e fechada nas extremidades pelos próprios gomos), produzindo uma música ainda necessariamente tribal.

Dentre os espaços mais importantes de fomentação de cultura, temos o educacional, sendo até o ano de 1759 quase de exclusividade dos jesuítas, porém esse tema será tratado com maior propriedade no próximo item.

6. Contexto Educacional

A educação na colônia foi rica em experiências, pois dela se originaram os primeiros intelectuais de nosso país, e os quadros necessários à burocracia administrativa. Ela nasceu com a vinda dos jesuítas ao Brasil em 1549, com a

tarefa de converter os indígenas à fé católica, através do ensino da doutrina cristã pela catequese. A ordem jesuíta se originou em um contexto europeu da Contra Reforma Católica no século XVI, através da qual a Igreja Católica estava buscando renovar a sua espiritualidade, pois estava sofrendo a perda de fiéis para o nascente protestantismo. Então, os jesuítas receberam a incumbência da Igreja e do monarca português de converter os povos nativos ao cristianismo (sendo praticamente o seu monopólio), bem como de auxiliar a metrópole em sua tarefa de colonização, na qual a catequese seria o instrumento de veiculação da fé cristã e da civilização portuguesa. Sua estratégia para difusão da fé (catequese) era extremamente peculiar, pois utilizavam em larga escala a música, a dança, os autos religiosos e as procissões, ou seja, os mesmos adentravam nas culturas indígenas, para a partir delas transmitirem as suas intenções, ou nas palavras de Vainfas (Dir.) (2000, p. 127)

O grande mérito dos jesuítas consistiu na percepção da humanidade dos nativos da América. Foi ela que os incentivou a desenvolver procedimentos capazes de atingir a sensibilidade dos nativos, aproximando-os da cultura cristã, como aliás fariam logo depois em seus colégios. Essa estratégia assentava sobre três convicções básicas: a de que os índios eram tão capazes dos sacramentos quanto os europeus; a de que eram 'livres por natureza'; e a de que tinham o caráter de um papel em branco, em que poderia ser impressa a palavra de Deus.

O discurso catequético era doutrinário, ou seja, ele não seria apenas uma referência de outra espiritualidade, mas sim deveria convencer o indígena, ou muitas vezes sujeitá-lo (obrigá-lo) a aceitar a verdade católica como propunham os primeiros missionários como Manuel de Nóbrega, porque a mudança religiosa necessariamente deveria ser acompanhada pela mudança de costumes realizados pelos silvícolas, sendo alguns deles incompatíveis com a fé católica e extremamente

combatidos pelos religiosos, como a poligamia (a existência de vários parceiros sexuais) e a antropofagia (devorar os seus inimigos humanos). Dessa situação de conversão do indígena, surgiram então as primeiras iniciativas educacionais, pois para se transmitir a doutrina cristã, se fazia uso também do ensino das primeiras letras, tanto para os nativos, quanto para os filhos dos colonos.

O trabalho jesuíta foi responsável pela quase totalidade da implantação da experiência educativa no país, oferecendo em larga escala as condições para a transmissão de conhecimento para população, pois dispunha de autorização e recursos da coroa portuguesa e de seus esforços para essa finalidade, porém acreditamos que no período colonial existiram outros agentes educativos que também contribuíram para este feito, sendo eles os padres seculares, outras ordens religiosas e leigos pertencentes às irmandades e confrarias religiosas. Esses agentes educativos pouco aparecem em análises sobre a educação brasileira, pois os jesuítas acabam ocupando a maior parte das pesquisas existentes, porém entendemos que esses outros personagens contribuíram também de forma significativa para a transmissão cultural da colônia através da educação, sendo necessário contemplar suas participações para que possamos compreender e avançar na construção de uma análise sobre a educação brasileira, na qual seja inserido o seu aspecto não-formal juntamente com o formal já pesquisado, ou seja, a educação não-formal é tão antiga quanto a formal e pode historicamente ser compreendida pela ampliação teórica que estamos realizando, sendo necessário para tanto resgatar as experiências cotidianas da população para podermos identificá-las, bem como seus fundamentos teóricos. Nesse sentido, iremos tratar de forma separada os dois aspectos educacionais formal e não-formal no período

colonial, mostrando algumas de suas peculiaridades históricas, seu desenvolvimento geral e suas intenções sociais.

6.1. Educação Formal

Como já conceituamos no primeiro capítulo de nossa pesquisa, a educação formal se baseia numa estrutura sistemática de ensino, legitimada pelos órgãos governamentais, que tem como característica a difusão da cultura dita “universal” sistematizada ao longo da história e condensada em currículos, através da transmissão de conteúdos eleitos pelos seus dirigentes como importantes na formação do ser humano, e tem como *lócus* privilegiado a escola. Esta educação formal transmite a cultura de forma estruturada e organizada, ou seja, ela privilegia a instrução na prática educativa, que significa a veiculação de informações aos educandos, no sentido de serem reproduzidos pelos mesmos para que alcancem a legitimidade do conhecimento, muitas vezes expresso em um documento de certificação.

No Brasil colonial, podemos identificar três esferas dessa educação, sendo estas as aulas transmitidas nos colégios jesuítas, as aulas régias avulsas transmitidas pelo Estado português (que vieram após a expulsão dos jesuítas) e as aulas particulares iniciais dadas pelos padres seculares, principalmente aos filhos dos proprietários rurais.

O trabalho educacional formal desenvolvido pelos jesuítas teve a intenção explícita de realizar os seus fins religiosos (católicos), ou seja, de converter os

povos silvícolas para o cristianismo e não estavam à mercê dos interesses da sociedade civil portuguesa que se baseava na obtenção de riquezas da colônia, causando assim diversos conflitos entre os religiosos e os proprietários rurais, pois os primeiros queriam a exclusividade na condução cristã da vida dos indígenas e os segundos queriam utilizá-los como mão-de-obra escrava para a realização de iniciativas de geração de lucro para a metrópole. Mesmo com dificuldades, o trabalho educacional floresceu após o início do trabalho de catequização das populações indígenas em 1549, quando havia uma experiência na qual indígenas e filhos de colonos estudavam juntos a língua portuguesa, a doutrina cristã, aprendiam a ler e escrever, músicas, danças, entre outros, até 1570. Como exemplo do início dessa experiência educativa, Donato (1997, p. 56) nos diz que

Não eram propriamente escolas, mas reunião de crianças que aprendiam a ler, escrever, contar, doutrina cristã, cantar e rezar. Nada de carteiras, mesas, lousas, giz, caneta. Os professores copiavam as lições no pouquíssimo papel disponível (uma folha custava o mesmo que uma espingarda ou uma camisa) e trabalhavam com os alunos lendo e fazendo repetir. Ajudavam o ensino compondo canções, danças, peças teatrais. Desse modo, em tais escolas humildes, nasceram também a poesia e o teatro nacionais.

Após esse período, os religiosos entenderam que havia muita dificuldade para a manutenção de seu trabalho educativo, devido à dificuldade encontrada na conversão dos indígenas e de sua manutenção social, pois os mesmos ficavam dependentes dos religiosos, impossibilitando-os de poder se dedicar exclusivamente o âmbito espiritual. Contudo, um dos motivos que mais dificultavam o trabalho educacional jesuíta era, sem dúvida, a pressão social exercida pelos proprietários rurais aos índios, na forma de obrigá-los ao trabalho escravo, ocasionando a fuga em massa dos indígenas para o interior

do país, levando consigo seus filhos que já haviam passado alguns anos de instrução com os religiosos. A partir dessa realidade, os jesuítas estabelecem no âmbito educacional formal a criação de colégios para os filhos dos colonos existentes, e para os indígenas, um outro modo de ação educativa baseada na catequese. Os colégios nasceram também pela demanda de filhos de colonos que poderiam pertencer à ordem religiosa, bem como de outros originários da camada dirigente do país que necessitariam de instrução para prosseguir a sua formação na Europa. Esses colégios foram espalhados por diversas cidades do país, dentre elas Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro. Para construí-las e mantê-las não bastavam os recursos enviados pela coroa portuguesa (redízima, ou seja, 10% dos dízimos arrecadados no país), pois estes eram também utilizados pela administração da colônia. Neste sentido, os jesuítas tiveram que buscar alternativas para viabilizar o seu trabalho e encontraram na produção agrícola das fazendas e na utilização de mão-de-obra negra escrava a base de manutenção econômica, o que conseqüentemente proporcionou a sua autonomia operacional.

O ensino nesses estabelecimentos tinha como base o Plano de Estudos da Companhia de Jesus, de 1599, o chamado "*Ratio Studiorum*", no qual havia as orientações curriculares e metodológicas para o ensino das casas educacionais jesuítas no mundo todo, já que era dada ênfase no estudo dos clássicos latinos e em sua posterior reprodução e também na formação humana baseada na metafísica religiosa católica (escolástica medieval) na qual a razão é subserviente à fé. Quanto à operacionalização dessa educação, eram utilizados os elementos da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, da reclusão, da repressão e da exclusão. Esse ensino era dividido em três etapas, sendo elas a instrução elementar (que

tinha como base aprendizagem das primeiras letras, noções de cálculos e catequese); humanidades (tinham como base as matérias de Retórica, Humanidades, Gramática Latina e religiosidade); superior (que constava na formação do religioso com os conhecimentos de Filosofia e Teologia) e de outros cursos que deveriam ser realizados na Universidade de Coimbra em Portugal. Para corroborar nossa afirmação, citamos Wrege (1993, p. 74-75) que nos relata esta situação, através da qual em sua pesquisa sobre os jesuítas a partir da leitura e análise da obra realizada pelo historiador jesuíta Serafim Leite nos diz que

O ensino elementar recebeu uma autorização especial do Pe. Geral para que funcionasse amplamente em todas as instituições de ensino dos jesuítas na Colônia, dado que este grau de ensino não constava no 'Ratio Studiorum' e nem existia nos colégios jesuíticos europeus. No Brasil, o ensino rudimentar, do ler, escrever e contar, fez-se necessário, pois não existiam outras escolas que dessem conta desta falta. Portanto, a expansão do ensino na Colônia, que se deu nos séculos XVII e XVIII, não só fez crescer o ensino de Humanidades, de Filosofia e Teologia como também promoveu a expansão do ensino elementar, na medida em que todas as instituições de ensino jesuíticas continuaram a ser abertas mediante a criação inicial dos estudos elementares.

Essa educação formal realizada pelos jesuítas no Brasil ocorreu no período de 1549 a 1759, sendo interrompida pela expulsão dos mesmos do país pela coroa portuguesa, que passou a ser comandada naquele período pelo ministro do rei D. José I, o marquês de Pombal. Os motivos alegados pelo marquês para a expulsão dos jesuítas de todo o território português tinha como base a afirmação de que os mesmos (jesuítas) não estavam utilizando seus esforços para a consecução dos interesses da coroa portuguesa que, a partir de 1750, passou a ter uma orientação de caráter iluminista pela influência de portugueses que moravam no exterior, os

chamados “extrangeirados”, que foram influenciados por autores que preconizavam a autonomia da razão expressa nas ciências, em detrimento da visão religiosa preponderante até então. Essa mudança de mentalidade se dá pela fragilidade em que se encontrava Portugal na geopolítica europeia, pois a Espanha se vê aliada da França e tem pretensões de anexar novamente o país aos seus domínios, forçando os portugueses a se aliarem à Inglaterra (potência emergente na época), na tentativa de manter a sua soberania frente a seus adversários. Neste sentido, a Inglaterra passa a influenciar Portugal com o pensamento marcadamente burguês e de inspiração iluminista, o qual entrava em choque com os padrões existentes e legitimados pelos jesuítas que têm seus próprios interesses educacionais, comerciais e culturais, tornando assim insustentável a manutenção do acordo existente entre eles e a coroa portuguesa. Como resultado da expulsão dos jesuítas do país, Portugal institui o sistema educacional chamado de aulas régias avulsas, com as quais o Estado estaria assumindo a educação formal do Brasil, tendo para o seu financiamento a criação do imposto chamado “literário” que serviria de subsídio para o pagamento dos professores que, mediante concurso público, dariam essas aulas. O sistema de aulas régias teve como base principal a manutenção do estilo de educação jesuíta enquanto essência, ou seja, não foi uma mudança radical, mas sobretudo uma reforma educacional, porém trazendo algumas diferenças quanto à metodologia, explicitadas nas “Instruções” de 28/06/1759 como nos mostra Hilsdorf (2003, p. 20) que

Com a nova orientação prescrita nesse texto, baseada em princípios de pedagogistas como Quintiliano, Locke, Rollin, Fénelon e o jansenista Lancelot, além de Verney, mudam-se os programas e os métodos de ensino: em gramática latina, ao invés de focalizar o estudo da língua, como nos jesuítas, focaliza-se a cultura clássica, a “latinitude”, ou seja, retomam-se os cânones estéticos de clareza, simplicidade, racionalidade e economia do classicismo pré-jesuítico

dos séculos XV e XVI (daí o padrão neoclássico das produções da época pombalina). Por sua vez, o estilo clássico praticado nos colégios dos jesuítas entre os séculos XVI e XVIII passa a ser considerado uma deturpação. O resultado foi a proposição de um método novo de aprender latim, mais resumido e mais simplificado (passando, por exemplo, de cerca de 250 regras de sintaxe para cerca de 15) e indireto, isto é, ensinado via língua materna, como já se praticava na Europa não jesuíta, desde o século anterior, por influência justamente daqueles autores modernos citados nas 'Instruções'.

Quanto à implantação dessa educação no país, Rosito (2002, p. 184-185) nos mostra em seu estudo sobre a reforma Pombalina de educação portuguesa as instruções enviadas pelo diretor geral dos estudos portugueses, D. Tomás de Almeida, aos governadores das capitanias brasileiras em carta de 03 de novembro de 1759, que recomendava

A destruição do antigo método, a queima dos livros adotados pelos jesuítas e que não foram permitidos, os exames para os candidatos a Mestres, que deveria passar por uma junta, investigação da idoneidade do candidato; se aprovados todos recebiam a licença para ensinar a Aula Régia e o Alvará e as Instruções, que lhes deve seguir de Regimento e Lei inalterável, para o estabelecimento e methodo de ensinar que deve haver, daqui em diante [...] Os Professores Régios ensinariam gratuitamente e os Mestres, cujo ensino seria pago pelos pais. Os Mestres deveriam ensinar em suas próprias casas, mas acabaram assumindo o papel dos Professores Régios, ensinando nas escolas públicas, bem como nos conventos, seminários.

Ainda em relação à educação nesse período, Del Priore e Venâncio (2001, p. 120-121) nos traz algumas recomendações de 1768, as quais os mestres das escolas de São Paulo deveriam observar:

1. Que haverão dois Mestres nesta Cidade e um em cada uma das Vilas adjacentes, os quais serão propostos pelas Câmaras respectivas, e aprovadas pelo General, e não poderão exercitar o

seu ministério sem ser com esta aprovação, e dela tirarem Provisão ou licença.

2. Que todos os meninos que admitirem, será com despacho do mesmo General, e não poderão passar a outra escola sem preceder o mesmo despacho, e isto para que os Mestres os possam castigar livremente sem o receio de que os Pais os tirem por esse motivo ou por outros frívolos que comumente se praticam, e havendo de os quererem tirar para outro qualquer emprego, darão fiança para apresentarem, em tempo determinado, certidão de ocupação ou ofício, em que os tem empregado.

3. Que nenhum menino se possa passar ao estudo da língua latina, sem preceder a mesma licença, a qual se dará com informação do Mestre, sobre a sua capacidade, para se saber se se acham bem instruídos no ler, escrever e contar, e bons costumes, para que não suceda passarem a outros estudos maiores, sem estes primeiros e mais necessários fundamentos, da Religião Cristã e obrigações civis.

Dessa simplificação realizada pelas aulas régias avulsas, bem como a sua maior ênfase nos estudos científicos em detrimento do escolástico aplicado pelos jesuítas, foi dada também maior aplicação ao ensino da língua portuguesa no país, o que ocasionou na colônia a proibição da veiculação da língua brasílica existente até o momento.

Em síntese, essa educação imposta pelo Estado português tinha como base os princípios iluministas que podem ser resumidos no ensino da razão crítica, que busca a verdade natural; a secularização, que procura explicar o homem na sua imanência e não na sua transcendência; o otimismo antropológico, que leva à crença no progresso e no poder da educação para mudar a sociedade; e a ação educativa pelas leis, pela legislação promulgada pelo Estado.

Complementando a descrição dos atores responsáveis pela educação formal no período colonial, destacaríamos a presença de inúmeros padres seculares, principalmente nas propriedades rurais, na figura do capelão, mas sobretudo pelo seu papel de educação básica preparatória para a entrada futura num colégio, da qual os filhos desses proprietários fizeram uso. A importância desses padres se

mostra imperiosa devido à presença de poucos colégios nesse período, mostrando a necessidade de sua presença pedagógica na condição de suprir, mesmo que de forma elementar, a deficiência quantitativa do ensino no país. O papel desses padres no cotidiano da colônia e sobretudo no aspecto educacional da elite em formação foi ressaltado por Freyre (1977, p. 77) em um relato no qual

O número de homens ilustres da época colonial e dos primeiros anos do Império que receberam sua educação primária e secundária nos colégios de padre sobrepuja o dos educados em casa, com capelães e tios-padre. Capelães e tios-padre que subordinados mais ao pater famílias que à Igreja não deixavam entretanto de representar, sob a telha-vã dos casarões patriarcais, alguma coisa de sutilmente urbano, eclesiástico e universal – a Igreja, o latim, os clássicos, a Europa, o sentido da outra vida, além da dominada pelo olhar dos senhores, do alto das suas casas-grandes.

Dentre todas essas experiências descritas, notamos que a educação mais próxima do que chamamos de formal (pois estamos fazendo uma aproximação do conceito e da realidade histórica) se dava principalmente nos colégios, escolas (rurais ou urbanas), e o educando preferencial dessa modalidade era o filho do colono branco e dos proprietários rurais que queriam ampliar a ascensão social no contexto colonial existente, de onde se excluía o trabalho manual como foi dito anteriormente, pois embruteceria o ser humano tirando a sua dignidade. Nesse contexto educacional, porém, existiam várias iniciativas de ensino-aprendizagem pouco pesquisadas pelos historiadores em educação e que, ao nosso ver, compõem o que chamamos de educação não-formal, pois o seu desenvolvimento se assemelha muito à nossa experiência recente dessa modalidade educativa, e sobretudo, porque os pobres também tiveram acesso a essas experiências, mas

foram negligenciados muitas vezes pela historiografia como não existente ou que tivessem pouca importância.

Assumimos então, mediante o nosso contexto de pesquisa, o desafio de descrever a fundamentação histórica dessa educação não-formal no Brasil ou, pelo menos, contribuir nessa direção. Abordaremos em seguida, de maneira geral, algumas experiências dessa forma de educação no período colonial do Brasil, tentando demonstrar a sua existência, bem como o seu desenvolvimento junto à população economicamente desfavorecidas no país, pela análise de seu cotidiano.

6.2. Educação Não-Formal

Para iniciar o nosso levantamento histórico do período colonial brasileiro sobre essa modalidade educativa, retornaremos a nossa conceituação inicial sobre a mesma, cujo ambiente educativo se dá em local diferentemente da escola formal ou pelo menos preferencialmente, sendo esta também intencional e transmissora de cultura, na qual a sua organização e estrutura pedagógica, ou seja, de ensino e aprendizagem, ganham contornos próprios devidos à relação necessária com a cultura dos educandos, em um processo de interação com o contexto onde vai ser realizada. Ela tem que contemplar no seu bojo a realidade do local, onde vai ser realizada e deve necessariamente

utilizar métodos variados de comunicação para atingir os seus objetivos educacionais.

Nessas práticas educativas não-formais do período colonial, os principais educandos eram as populações economicamente desfavorecidas, estando entre elas indígenas, negros, mulatos, mamelucos, cafuzos e alguns brancos, ou seja, os participantes principais dessa modalidade. Essa educação se deu pela necessidade de a classe dirigente do país introduzir alguns valores importantes (catolicismo) nas populações acima, para adaptá-las ao meio social existente e desenvolver a sua participação adequada às necessidades do mundo econômico, através do trabalho. Os grandes agentes de veiculação dessa educação não-formal foram a Igreja Católica em suas congregações religiosas (ordens) e leigas (irmandades e confrarias), e artesãos na maioria das vezes de origem portuguesa, a serviço do poder econômico local (proprietários rurais e Câmaras municipais).

De forma didática, descreveremos alguns fatos históricos que comprovam a nossa tese de que existe a educação não-formal no Brasil desde o período colonial, mostrando cenas do cotidiano da época, quando aparecem as mesmas, dividindo-as por suas finalidades, sendo a primeira a socialização das pessoas aos valores católicos, a segunda as necessidades econômicas expressas no trabalho, lembrando que ambas interagem formando na maioria das vezes a mesma experiência educativa.

Iniciamos com a presença entre os indígenas da ação educativa realizada pelos jesuítas que, desconhecendo os hábitos, a língua e os costumes dos mesmos, precisaram criar formas educativas diferenciadas (não-formais) de

embutir os seus valores aos silvícolas, ou seja, catequizá-los. Num primeiro momento, como nos diz o Pe. Luiz Gonzaga Cabral (1925, p. 85-96),

A Catequese da Companhia no Brasil efetuou-se pela palavra e pela penna; uma e outra utilizando as formas mais variadas, e perpetuando-se com uma continuidade que foi o segredo da sua efficacia. A Catequese oral pedia como condição primeira o conhecimento das línguas [...] catequese poética, musical, dramática, e até choreográfica, pois de todas estas artes lançaram mão os jesuítas para instruírem os neophytos.

Ainda o mesmo autor nos relata (1925, p. 99-101) uma passagem descrita pelo Pe. Fernão Cardim, na qual essa metodologia diferenciada de catequese acontecia,

Na visita do sul, houve festejos análogos na Conceição (8 de Dezembro) do mesmo anno de 1583; mas a catequese poética, musical e dramática aproveitou ahi um diálogo escripto em Portugal pelo desenfastiado collaborador e victima da nossa História Trágico-Maritima, O P. Alvaro Lobo [...]. Véspera da Conceição da Senhora, por ser orago da aldeia mais principal, foi o Padre Visitador fazer-lhe a festa; os indios também lhe fizeram a sua, porque duas léguas da aldeia, em um rio muito largo e feroso (por ser o caminho por agua) vieram alguns indios Muxubixabas, com muitos outros em vinte canoas bem equipadas, e algumas pintadas, enramadas e embandeiradas, com seus tambores, pifaros e frautas, providos de mui ferosos arcos e frechas mui galantes, e faziam a modo de guerra naval, muitas ciladas em o rio, arrebrandando poucos e poucos, com grande grita e, perpassando, pela canôa do Padre, lhe davam o Ereiupe (modo habitual de saudação entre aquelles indios, que significa: vieste?), fingindo que o cercavam e captivaram; neste tempo um menino, perpassando em uma canôa, pelo Padre Visitador, lhe disse em sua lingua: Pay, marápe guarinime nande popeçoari? A saber: -em tempo de guerra e cerco, como estás desarmado? – e metheu-lhe um arco e frechas na mão. O Padre assim armado, e elles dando seus alaridos e urros, tocando seu tambores, frautas e pifaros, levaram o Padre até a aldeia, com algumas danças que tinham prestes... O dia da Virgem... acabada a Missa houve Procissão solemne pela aldeia, com dança dos indios a seu modo e á portuguésa, e alguns mancebos horados também festejaram o dia dançando na procissão e representaram um diálogo sobre cada palavra da Ave Maria; e esta obra, dizem,

compoz o Padre Alvaro Lobo, que até ao Brasil chegam suas obras e caridade.

Na sua missão evangelizadora, os religiosos sentiram inúmeras dificuldades para inserir os indígenas adultos na cultura cristã, devido ao fato de seus costumes já estarem bastante arraigados em suas tradições. Neste sentido, os jesuítas passaram a investir mais fortemente os seus esforços para catequizar os filhos dos indígenas, ou seja, o curumim, pois os mesmos entendiam que sendo a criança (indígena) um papel em branco, a possibilidade de ela receber os valores cristãos e transmiti-los aos seus iguais e aos seus pais seria de maior eficácia para o trabalho missionário. Então, uma das estratégias utilizadas pelos jesuítas para catequizar os mesmos foi o destaque a meninos portugueses órfãos, que foram enviados pela metrópole (a pedido dos religiosos) para servirem de instrumento para tal ação evangelizadora, como nos cita Azzi (1992, p. 18) que

A sua vinda (meninos órfãos) fora motivada por outra finalidade específica: mediante a convivência com os meninos índios, deviam tornar-se instrumentos eficazes para facilitar a assimilação dos valores luso-cristãos por parte deles. Convivendo com os órfãos lusos, os menores indígenas facilmente aprenderiam as tradições e costumes de Portugal, criando-se assim condições para uma evangelização e catequese mais adequadas. A fim de facilitar a assimilação desses valores, os jesuítas decidiram estabelecer uma ponte entre as duas culturas, fazendo com que tanto os meninos órfãos como os filhos de portugueses por eles educados aprendessem e cultivassem também alguns valores indígenas, como a música, o canto, a dança, e até o estilo do corte de cabelo.

Como outra dessas experiências, temos o relato do Pe. Serafim Leite, citado por Del Priore (2002, p. 76) sobre a fundação da “Confraria do Menino Jesus” em 1552 para cuidar dos órfãos de Portugal. Estes, porém, estariam ajudando na evangelização dos filhos dos indígenas, pois

A fundação da confraria, segundo o padre Serafim Leite, inaugurou um período de intensa atividade dos meninos órfãos, dentro de sua esfera de pequenos catequistas e doutrinadores. Os órfãos muitas vezes acompanhavam os padres nas suas visitas às aldeias dos índios, ou mesmo às vilas de portugueses. Em visita à capitania de Pernambuco, junto com o padre Antônio Pires, por exemplo, o padre Nóbrega levava alguns órfãos que auxiliavam os padres a doutrinar e ensinar os inúmeros escravos que lá havia.

O trabalho de evangelização dos jesuítas junto aos indígenas no século XVI trazia, além da adequação à cultura local dos mesmos, a preocupação de introduzir conhecimentos que pudessem formar quadros para o trabalho necessário naquele período colonial, cujas profissões necessárias eram as de ferreiro e de tecelão. Os jesuítas que vieram ao Brasil, como nos mostra Cabral (1925), dispunham de vários conhecimentos como, por exemplo, de ofícios de pedreiro, carpinteiro, ferreiro, tecelão, com conhecimentos de arquitetura entre outros. Conta-nos Donato (1997, p. 56) que,

“O primeiro mestre profissionalizante do Brasil chamou-se irmão Mateus Nogueira, que formou dezenas de bons ferreiros em São Vicente”.

Como já foi relatado anteriormente, os jesuítas realizavam o trabalho de evangelização dos indígenas juntamente com os filhos dos colonos existentes naquele período, porém os mesmos resolveram em 1570 promover a separação entre ambos, alegando que os silvícolas estavam se afastando das cidades dos religiosos, indo cada vez mais longe das cidades coloniais para fugir da escravidão imposta pelo colono branco. Cabe esclarecer que a

escravidão de indígenas naquele período só era legitimada pelo Estado português mediante a não sujeição dos mesmos às normas estabelecidas pelo poder local, a chamada “guerra justa” que, na maioria das vezes, era provocada pelos portugueses para obtenção de mão-de-obra para a nascente indústria açucareira; ou através do chamado “resgate”, no qual os colonos acirravam as disputas entre tribos rivais, para poder levar os seus prisioneiros de guerra para o trabalho escravo, com a justificativa de que estariam salvando essas pessoas de serem mortas ou devoradas pelos seus adversários tribais. Alguns religiosos jesuítas (entre eles Pe. Nóbrega) eram favoráveis a essa prática de sujeitar os indígenas pela força, para poder melhor doutrinar os silvícolas aos valores cristãos, pois entendiam que muitas vezes o castigo e a dor seriam caminhos eficazes para a sujeição às leis divinas, expressas na catequese. Contudo, temos que destacar que a ordem, enquanto instituição, teve um papel significativo na defesa do indígena contra a escravidão, a qual causou vários problemas com os colonos existentes, porém quase não se manifestou quanto à escravidão dos negros, pois os religiosos entendiam que os mesmos eram fundamentais para a manutenção econômica de suas posses e destinados por natureza para os trabalhos manuais.

A separação educacional ficou assim dividida: os colégios se dirigiam aos filhos dos colonos e as missões de aldeamento seriam o *lócus* do ensino aprendizagem indígena. Para corroborar a nossa afirmação, Wrege (1993, p. 62-63) relata que

É interessante enfatizar que no respectivo século (XVI), os jesuítas tiveram a preocupação central de divulgar a instrução elementar, pois o objetivo da vinda deles consistiu no atrelamento da instrução e da catequese com o processo de colonização portuguesa. Em termos mais precisos, era necessário contactar os índios com a

língua portuguesa; daí a aproximação que se fez da instrução com a catequese. Aos poucos, tal junção passa a se descolar, já com o término dos colégios de meninos e com a instituição de alguns colégios de fato, salvo as casas de ensino. Em certo sentido, os colégios representaram a separação da convivência entre colonos e índios em seu interior, pois enquanto que os primeiros frequentaram-nos exclusivamente, aos índios reservaram-se apenas algumas casas de ensino situadas próximas das aldeias. Também nestas havia filhos de colonos, no entanto, eles acabavam por se diferenciarem dos silvícolas, pela continuidade que davam nos estudos, nos colégios [...]. Acrescento ainda que no século XVI a instrução distinta para colonos e para índios ocorreu, de maneira leve, mediante a existência da instrução média e superior em poucos colégios, nos séculos XVII e XVIII o acesso à formação instrutiva diferenciou-se, porque os colégios se multiplicaram e, portanto, a educação elevada aflorou e proliferou em razão do desenvolvimento econômico e citadino, onde os colonos passam a almejar a instrução média e superior. Restou aos índios a simples continuidade da educação elementar e catequética nos seus núcleos habitacionais.

Nessa realidade social de distinção educacional, que se fundamenta em um contexto de imposição da escravidão ao indígena, boa parte dos mesmos se dirigiu o mais longe possível dos portugueses, porém muitos jesuítas acompanharam essas migrações através de missões evangelizadoras, e o seu resultado foi a formação de uma organização distinta dos colégios, na qual os silvícolas viviam sob a orientação temporal e espiritual dos religiosos, sendo pois chamada de “redução” ou “aldeamento”. Como nos diz Hoornaert (1983, p. 126-129),

O aldeamento origina-se de um descimento ou redução de indígenas do interior para a zona litorânea, ou para a confluência de rios, na região amazônica. Caso clássico de um descimento é a ‘missão dos Mares Verdes’ de 1624, pela qual os padres jesuítas João Martins e Antônio Bellavia desceram 450 indígenas paranaubis do interior do atual Estado de Minas Gerais para a aldeia cristã dos Reis Magos, nas proximidades da atual cidade de Vitória do Espírito Santo, onde – entre 1598 e 1759 (data da expulsão dos jesuítas) – existia importante centro de catequese e doutrinação de índios [...]. Os missionários obrigam os indígenas a trabalharem três dias por semana ‘para a missão’ (construção de capela, estrada, casa de residência, serviços de carregadores). A

impressão geral é a de vida miserável, triste, de verdadeira prostração dos indígenas.

Nessa nova forma de organização, também percebemos a atuação educacional dos religiosos (jesuítas) no sentido de embutir os valores católicos e a preparação do indígena ao trabalho, que perdurou além da expulsão dos mesmos, por outras ordens religiosas, como por exemplo, os Franciscanos, Carmelitas, Capuchinhos, Santo Antonio do Brasil, entre outras. Mesmo com a dificuldade de fontes históricas sobre a vida cotidiana dos aldeamentos e de seus processos educacionais, conseguimos o relato do Pe. Jesuíta Antonio Vieira quando era visitador da ordem religiosa e suas missões, na região do chamado Grão-Pará nos anos de 1760, a partir do estudo realizado por Neves (1997, p. 149-150), no qual o padre descreve a fisionomia de uma aldeia, a sua organização, e o que mais nos interessa que é a relação educacional existente, na qual,

O Tempo matutino tem, portanto, um recorte permanente, rotinizado e bastante preciso: Vieira discrimina não só a exata sucessão temporal das práticas como detalha quais as orações ordinárias, os sacramentos, que parte de qual catecismo [...]. esta é mais 'social', mais profana, secularizada, comunal, demandando um sacerdote meio padre meio professor. Professor sacralizado que ensina (todos os dias; e os índios, quando aprendem ?) em voz alta – explicitamente determinada por Vieira – e em lugar sagrado mas também público e aberto em princípio a todos naquele momento: a Igreja. Que é também Escola, neste momento preciso de superposição de símbolos: padre/professor, igreja/escola, gentio/aluno [...]. Acabado este primeiro 'tempo' do tempo há uma divisão 'social' e espacial da população das Missões. Os indígenas vão para a 'lavoura' [...] e [...] todos os Nossos, para a Escola, que estará da Portaria para dentro; aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger os instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e, quando menos, se ensinará a todos a doutrina cristã, em caso que o não possa fazer o Padre, ou será seu Companheiro, que sempre é o que mais convém, ou fará algum moço dos mais práticos na doutrina, e bem acostumado. Em primeiro lugar, não há divisão interna à Companhia entre professores e não-professores. Todos

podem ensinar. E a população se divide meridianamente: os padres, professores, são os doadores da civilização, do Cristo; aos indígenas cabe aprender – eles nada têm a ensinar.

No segundo âmbito de nossa análise histórica da educação não-formal, iremos focar a dimensão da educação para o trabalho, que tinha a função de enquadrar as populações economicamente desfavorecidas nas necessidades econômicas e culturais da metrópole, lembrando que o trabalho de cunho manual era extremamente desprezado pelas elites econômicas e políticas, sendo a quase totalidade de sua ação educativa direcionada aos negros e afro-descendentes. Entendemos ser a educação para o trabalho uma modalidade da educação não-formal, pois ela se baseia em uma transmissão de cultura de forma sistematizada, e precisa dialogar com a cultura do local para ter a sua consecução realizada com êxito. Os mestres artesãos do período colonial foram os grandes transmissores desta modalidade educativa não-formal, a serviço dos detentores tanto do poder local quanto metropolitano. De forma contundente e esclarecedora, Villalta (in: Mello e Souza [Org.], 1997, p. 333) nos mostra a intenção educativa das elites econômica e política quanto à educação da população economicamente desfavorecida, a que nós denominamos não-formal, na qual nos diz que,

Às autoridades metropolitanas, por um lado, interessava sobretudo fixar exemplos edificantes para os povos mediante a aterrorização, propósito não propriamente pedagógico... Entre as camadas humildes, por outro, difundiu-se o aprender-fazendo: extramuros da escola (grifo nosso), na luta pela sobrevivência, adquiriam-se os rudimentos necessários para garantir a subsistência e para reproduzir os papéis que lhes eram reservados na sociedade. Em alguns casos, esse aprender-fazendo engastava-se em vínculos menos formais (grifo nosso), envolvendo uma relação claramente contratada entre mestres e aprendizes; era normal em particular para o aprendizado de habilidades, ofícios e primeiras letras. Nessa situação, alargava-se o campo educacional (grifo nosso), mas se empobrecia a instrução escolar: mais do que polir, cabia, na

perspectiva das autoridades, cultivar a obediência, e, aos olhos das camadas mais humildes, garantir a sobrevivência.

Quanto à descrição dessa realidade educacional, o mesmo autor acima (in: Mello e Souza {Org.}, 1997, p. 351-359) nos mostra algumas situações comuns no período colonial, quando a iniciativa privada, por interesses econômicos e sociais, cultivava essa educação para a sobrevivência das populações economicamente desfavorecidas, tendo como exemplos dessa realidade,

Uma ordem (social) marcada pela vigência de critérios estamentais e pela opressão da mulher, as normas diferenciavam a instrução dos órfãos conforme o seu grupo social e seu sexo. Aos homens, devia-se ensinar a ler, a escrever e contar – até certo tempo, apenas aos homens de classes abastadas e, mais tarde, a todos. Às mulheres, a coser, a lavar, a fazer rendas e todos os misteres femininos. Diferentes condições sociais, diferentes aprendizagens: os filhos de pessoas de ‘menor qualidade’ poderiam ser dados a outrem para trabalhar e aprender em troca de sustento e criação, sendo os filhos dos lavradores entregues a lavradores, e os filhos de oficiais mecânicos, a outros oficiais. Às pessoas de ‘maior qualidade’, porém, como um neto de nobre da terra, não se podia obrigar a aprender um ofício mecânico [...]. Além das primeiras letras, no privado também se ensinavam ofícios. Branca Dias, em Olinda, no crepúsculo do Quinhentos, possuía em sua casa uma escola de corte e costura destinada às filhas dos colonos. No sertão do São Francisco mineiro, d. Maria da Cruz, mulher que pôs os povos a se rebelarem contra as autoridades nos anos 1736-7, mantinha escolas de leitura e de música. Josefa de Godói Castro, em sua casa em Mariana, décadas mais tarde, ensinava moças a ler e a costurar. No Rio de Janeiro, Manoel Pereira Landim, ao final do século XVIII, ensinava o ofício de marceneiro.

Os promotores dessa educação para o trabalho eram o poder político local (coerente com as orientações metropolitanas); os proprietários rurais, pois poderiam elevar os seus rendimentos com a qualificação de seus escravos na zona rural, e muitas vezes utilizando-os nas zonas urbanas para auferir dividendos (executam diversos serviços como de ferreiro, sapateiro, alfaiate, barbeiro etc, ficando claro

que montante financeiro desses serviços tinha que retornar ao seu senhor), sendo por isso chamados de “escravo de ganho”; e também a Igreja Católica através de suas diversas ordens religiosas e também pelas Irmandades e Confrarias existentes, como nos diz Hoonert (1983, p. 385) que

A estrutura colonial ameaçou destruir tudo que se lhe opunha. Assim a cidade colonial tinha tendência a identificar-se com o engenho, a fazenda, o arraial mineiro, onde o proprietário mandava. O dono do engenho passava a ser dono também da cidade. O Brasil ficava inteiramente sujeito aos donos da terra. Foi contra esta tendência que as confrarias se insurgiram, procurando um espaço de liberdade num mundo de dominação. Daí a razão por que surgiram ou ressurgiram nas confrarias tantas forças livres de trabalho comunitário, mutirão, artesanato (grifo nosso) gosto pela arte e pela criação livre e espontânea, festas e recreações.

No caso dos escravos negros e afro-descendentes, a introdução ao mundo do trabalho iniciava-se por volta de sete a oito anos, pois no período anterior eles estavam mais restritos à esfera doméstica, não tendo nenhuma tarefa em especial. Com o seu ingresso no mundo do trabalho, uma grande parte era deslocada para o trabalho rural, porém uma parte significativa era encaminhada à aprendizagem de ofícios diversos para facilitar a sua inserção econômica no mundo adulto. Góes e Florentino (in: Del Priore {Org.}, 2000, p. 184) que estudaram a situação dos filhos dos escravos negros disseram que era comum

“A criança negra por volta de doze anos ter o seu sobrenome relativo a sua profissão, como por exemplo Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”.

O trabalho manual existente era extremamente desvalorizado socialmente, para o escravo entretanto, era a possibilidade de almejar uma melhor condição na sociedade, talvez tendo até a chance de no futuro, conseguir comprar a sua liberdade. O estudo de Mattoso (2001, p. 129-130) sobre o cotidiano dos escravos negros no Brasil nos apresenta a difícil situação da criança escrava, quanto à sua introdução na vida social através do trabalho, pois a partir dos oito anos,

As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis. Se escolhido (criança negra) para figurar entre os domésticos, o aprendizado é tão doloroso quanto o dos trabalhos no campo ou os de um artesanato. De fato, a criança não deve somente obedecer ao 'pai' branco tornado em 'senhor', ou à mãe branca feita senhora, deve obediência igualmente dos criados, ou ao mestre artesão encarregado de formá-lo. Cabe-lhe conquistá-los e os senhores negros são às vezes impiedosos, pois ocupam posição destacada na hierarquia social da classe escrava, têm consciência disso e demonstram toda espécie de desdém para com a comunidade dos outros escravos. A criança terá de criar suas próprias defesas e, mesmo assim, será ferida em sua afetividade. É a idade em que o mundo da sua infância esboroa, explode. A pedagogia que lhe é imposta resume-se no seguinte: obter êxito no ofício para o qual, por especial privilégio, foi escolhido, dessa maneira aspirar à elevação da hierarquia dos escravos e, um dia, talvez, comprar sua liberdade, ou fracassar e ser repellido para o meio dos trabalhadores braçais sem qualificação, obrigados a uma vida de trabalho extremamente dura.

Em resumo, diante dos vários exemplos apresentados, podemos afirmar que a educação não-formal teve a sua expressão na história do nosso país desde a sua formação, tendo em si a preocupação de seus transmissores de educar as populações economicamente desfavorecidas para a socialização e para a adequação ao mundo do trabalho exigido no período. Contudo, explicitaremos, no próximo item, as bases teóricas que fundamentaram essa educação no período colonial.

6.3. Fundamentos Teóricos da Educação Não-Formal

Entendemos que existem dois pólos teóricos que fundamentam a educação não-formal no período colonial que são os valores católicos e europeus de socialização e sociabilidade entre as pessoas e os valores da obediência ao mundo do trabalho, exigidos pela economia da época. Esclarecemos que esses dois pólos teóricos apresentados não devem ser os únicos existentes na educação não-formal do Brasil no período colonial, porém dentro de nossas possibilidades de pesquisa, foram aqueles que melhor podemos explicitar e fundamentar, segundo as fontes consultadas.

O conceito de ser humano, ou seja, a práxis que fundamenta a educação não-formal tem nos valores católicos e europeus a fundamentação de que as populações economicamente desfavorecidas (indígenas, negros e mestiços), por não terem condições próprias de buscarem seus caminhos espirituais adequados à visão civilizadora e cristã européia, ou seja, pela sua inferioridade (na visão européia) cultural e suas significações humanas diferenciadas, deverão ser doutrinadas nesses valores, os quais têm como finalidade construir um ser humano de cultura “civilizada” (européia) e que por isso têm o direito à salvação divina dos seus pecados e culpas. Para isso, a sua socialização (introdução ao mundo cultural europeu-cristão) e a sua sociabilidade (desenvoltura na cultura imposta socialmente) são os parâmetros necessários para educá-los (população pobre) enquanto seres humanos. Nesse sentido, temos como testemunho de nossa afirmação, entre outros documentos, a carta que o padre Manuel de Nóbrega

escreveu ao rei português D. João III em setembro de 1551, citada por Del Priore (2000, p. 59) e na qual ele fala sobre suas estratégias para a conversão dos indígenas à fé cristã e aos costumes europeus

Vendo os padres que a gente crescida estava tão arraigada em seus pecados, tão obstinada no mal, tão cevada em comer carne humana, que a isto chamavam verdadeiro manjar, e vendo quão pouco se podia fazer com eles por estarem todos cheios de mulheres, encarniçados em guerras, e entregues a seus vícios, que é uma das coisas que mais perturba a razão e tira de seu sentido, resolveram ensinar a seus filhos as coisas de sua salvação para que eles depois ensinassem a seus pais, para o qual estavam mais dispostos, por carecer de vícios dos pais, e assim indo pelas aldeias os juntavam para lhes ensinar a doutrina cristã, e desta maneira foi Nosso Senhor abrindo os olhos a muitos, não só pequenos, mas também dos grandes, para que lhe aficinassem à nossa santa fé e aos costumes dos cristãos, e assim alguns, depois de bem instruídos, deixando os ritos gentílicos, foram batizados.

Aliados a essa visão católica européia de coesão social, é necessário que os mesmos sejam educados para o trabalho (manual), ou seja, o conceito de ser humano deve levar em conta o trabalho como uma possibilidade de socialização desses seres às necessidades econômicas do período, na intenção de proporcionar aos mesmos a melhor formação e adequação à realidade social existente, através da cultura da obediência às autoridades, que em hipótese nenhuma deve ser questionada. Como nos mostra o jesuíta Jorge Benci, citado por Hoonert (1983, p. 379) que diz

Mas que obrigações pode dever o senhor ao escravo? O Espírito Santo no-las dirá; o qual distinguindo no Eclesiástico o trato que se há de dar ao jumento e ao servo, diz que ao jumento se lhe deve dar o comer, a vara e a carga e que ao servo se lhe deve dar o pão, o ensino e o trabalho. Deve-se o pão ao servo, para que não desfaleça; o ensino, para que não erre; e o trabalho para que não se faça insolente (...). O trabalho é o melhor remédio para trazer os servos sujeitos e bem domados. Só trabalhando eles, pode viver descansado o senhor. O trabalho do servo é o descanso do senhor, e esta é a razão por que é tão necessário que o senhor ocupe e

faça trabalhar os escravos: para os trazer sujeitos, sossegados e mansos.

Para entendermos melhor essa questão, deixamos que Mattoso (2001, p. 107) nos traga mais esclarecimentos sobre os valores que regem o trabalho e a adaptação do escravo,

É simples o dilema do homem preto, escravo vindo da África: ou bem não consegue adaptar, não passa de refugo, e só lhe resta a luta sem quartel, o suicídio, a fuga, a revolta; ou então consegue integrar-se mais ou menos bem, mais ou menos rapidamente nesta sociedade que o acolhe, e vai encontrar nova identidade, resultado de dupla adaptação: ajustamento tático ao modelo branco e ao que seus senhores exigem dele em obediência, fidelidade e adaptação sincera aos modos de vida e ao pensamento criado por um grupo escravo heterogêneo, numa dupla tensão que busca, ao mesmo tempo, imitar o modelo branco e manter a tradição africana. Na verdade, a maioria dos escravos terminam por aprender a rezar, a obedecer, a trabalhar, para serem aceitos pelos seus senhores.

Enfim, a práxis que fundamenta a educação não formal do período colonial se baseia na visão de que o ser humano deve ser cristão, europeu, adequado ao trabalho manual e obediente às autoridades constituídas, pois entendiam as elites econômicas e políticas locais e metropolitanas que o ser humano formado com essas características poderia cumprir o seu papel social de adequação às vontades de seus governantes, uma vez que os mesmos não teriam consciência de sua condição social, mas a consciência de que essas elites os fariam saber.

7. Considerações e reflexões

O que nos chamou a atenção quanto à pesquisa realizada foi à situação educacional na qual sempre ficaram relegadas as populações mais pobres do nosso país, pois observamos que atualmente a realidade que nos é mostrada não difere do período colonial, quando a condição econômica de uma classe social ditará a forma de educação que esta irá receber. Contudo, a situação educacional atual se mostra ainda mais perversa, pois com o sistema econômico neoliberal, grande parte da população economicamente desfavorecida que tem acesso apenas à educação não-formal como possibilidade de sua formação (pois existem aqueles que nem disso dispõem) muitas vezes pensará (ingenuamente) que está recebendo a melhor possibilidade educativa para adentrar neste mundo chamado “globalizado”, porém o que ela muitas vezes não sabe é que mais uma vez a história irá se repetir, pois a maioria dessas iniciativas tem o mesmo propósito de adequá-la ao mercado de trabalho como aconteceu anteriormente na história do nosso país, e não de educá-la para a transformação das realidades sociais injustas nas quais está inserida. Enquanto somente nos fixarmos na nossa experiência cotidiana de educação não-formal, não faremos idéia de quantos valores diferentes e obscuros estaremos transmitindo aos nossos educandos, pois nós que estamos muitas vezes inseridos nessa prática educativa não-formal, não temos a noção de que estamos sendo instrumentos da manutenção de opções históricas, que continuam ainda hoje a impor valores que não dão condições de essas populações se emanciparem política, econômica e socialmente. Então, urge desmontar esta visão na qual a educação não-formal por si só é aquela mais adequada a resolver os problemas sociais das populações pobres, pois temos que analisá-la enquanto experiência histórica, na sua esfera práxis e

prática concreta, buscando suas reais intenções e se está realmente comprometida com as mudanças sociais de que as populações desfavorecidas economicamente necessitam.

Não estamos julgando a educação não-formal em si, dizendo que ela é fruto de instrumento de dominação entre classes sociais, mas o que observamos foi a sua utilização intencional na construção de uma consciência desta população (pobre), na qual as suas significações culturais foram utilizadas por outros para inculcar-lhe valores da adaptação, da obediência cega, da perda de sua identidade enquanto ser coletivo, da destruição muitas vezes de suas potencialidades intelectuais e políticas, enfim, de sua autopercepção deformada, na qual apenas os valores do outro, dito “civilizado”, podem proporcionar a dignidade (valor) de que necessitam para serem felizes.

Entendemos que a nossa proposta de pesquisa se mostra limitada, enquanto alcance teórico, porém reafirmamos que a nossa intenção foi contribuir com o tema da educação não-formal, tentando apenas construir bases teóricas mais adequadas para a análise dos transmissores e executores dessa modalidade educativa, trazendo alguns parâmetros para a localização de sua prática e se possível levá-los à reflexão quanto à real intenção de suas ações.

Quanto à pesquisa em si, percebemos que os relatos históricos sobre a educação não-formal no período colonial estão muitas vezes descritos de forma indireta em vários documentos que retratam o cotidiano das populações economicamente desfavorecidas, porém a sua diversidade e vivência ainda estão por serem estudadas, pois mesmo com algumas situações as quais esboçamos nesta pesquisa se mostrando pertinentes ao tema, entendemos

que existem muitas outras possibilidades a serem pesquisadas. Gostaríamos, enfim, de dar continuidade a esta proposta iniciada no mestrado de pesquisar a educação não-formal no seu âmbito teórico e histórico, possivelmente com a continuidade nos períodos posteriores a 1808, pois entendemos que, se identificarmos a sua sistematização educacional, poderemos compreender melhor a nossa própria realidade hodierna, para propormos reflexões que ajudem a transformá-la em benefício das populações mais pobres.

8 - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ABBAGNANO, Nicola. DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, Capistrano de. CAPÍTULOS DE HISTÓRIA COLONIAL: 1500-1800. 7ª Ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. *Sociologia da Educação Não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática ?* in: STOER, Antonio J. A SOCIOLOGIA NA ESCOLA: PROFESSORES, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Aprontamento, 1992. p.81-96.

AGUIAR, Luiz Antônio. HANS STADEN: VIAGENS E AVENTURAS NO BRASIL. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ALENCAR, Francisco (et al.). HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

AQUINO, Rubim S. (et al.) SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA ATRAVÉS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virgínia M. SENHORES DESTAS TERRAS: OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL DA COLÔNIA AOS NOSSOS DIAS. 4ª Ed. São Paulo: Atual, 1991.

AZEVEDO, José C. Educação e Neoliberalismo. In: PAIXÃO DE APRENDER. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre, nº9, dezembro, 1995.

AZZI, Riolando. A IGREJA E O MENOR NA HISTÓRIA SOCIAL BRASILEIRA.

São Paulo: Cehila; Paulinas, 1992.

BATISTA, Paulo Nogueira. A VISÃO NEOLIBERAL DOS PROBLEMAS LATINO-AMERICANOS. São Paulo: s.n., 1994.

BEZERRA, Silvana. DO ASSISTENCIAL AO EDUCACIONAL: POR UMA FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicamp.

BONATTI, Mário. NEGRA BELA RAIZ: A PRESENÇA NEGRA NA FORMAÇÃO DO BRASIL. Aparecida: Santuário, 1991.

BOSCHI, Caio César. OS LEIGOS E O PODER: IRMANDADES LEIGAS E POLÍTICA COLONIZADORA EM MINAS GERAIS. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, Alfredo. DIALÉTICA DA COLONIZAÇÃO. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTTOMORE, Tom. DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [19_ _].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O QUE É EDUCAÇÃO?. 18ª Ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

CABRAL, Luiz Gonzaga. JESUÍTAS NO BRASIL (SÉCULO XVI). São Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1925.

CAMPOS, Geir. ESTÓRIAS PITORESCAS DA HISTÓRIA DO BRASIL. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). DOMÍNIOS DA HISTÓRIA: ENSAIOS DE TEORIA E METODOLOGIA. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, Maria Luiza T. O RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL. São Paulo: Ática, 1994.

CASTELLS, Manuel (Org.). NOVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO. Trad. Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, Viriato. AS BELAS HISTÓRIAS DA HISTÓRIA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

DEMO, Pedro. CIDADANIA PEQUENA. Campinas: Autores Associados, 2001.

DONATO, Hernâni. O COTIDIANO BRASILEIRO NO SÉCULO XVI. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

FAORO, Raymundo. OS DONOS DO PODER: FORMAÇÃO DO PATRONATO POLÍTICO BRASILEIRO - VOL. 1. 10ª Ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.

FRANCO, Afonso Arinos de M. HISTÓRIA DO BRASIL : BANCO DO BRASIL. S.L.: s.n., [19_ _].

FREIRE, Ana Maria A. ANALFABETISMO NO BRASIL. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. CASA-GRANDE & SENZALA. 35 Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. SOBRADOS E MUCAMBOS. 5ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). EDUCAÇÃO E CRISE NO TRABALHO. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GINZBURG, Carlo. MITOS, EMBLEMAS, SINAIS: MORFOLOGIA E HISTÓRIA. 2ª Ed. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL: ANOS 90. São Paulo: cidadania/textos, nº 10nov/1997.

_____. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E CULTURA POLÍTICA.
2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVEIA, Maurílio de. HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO. Rio de Janeiro: Tupy,
1955.

GRANJO, Maria Helena B. AGNES HELLER: FILOSOFIA, MORAL E
EDUCAÇÃO. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HELLER, Ágnes. SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA. 4ª Ed. Barcelona:
Península, 1994.

_____. A FILOSOFIA RADICAL. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São
Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. O COTIDIANO E A HISTÓRIA. 2ª Ed. Trad. Carlos Nelson
Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HILSDORF, Maria Lucia S. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
LEITURAS. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, Sérgio B. (Dir.). HISTÓRIA GERAL DA CIVILIZAÇÃO
BRASILEIRA: A ÉPOCA COLONIAL VOL.1. 7ª Ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. HISTÓRIA GERAL DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA: A ÉPOCA COLONIAL VOL .2. 3ª Ed. São Paulo: Difel, 1973.

_____. RAÍZES DO BRASIL. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

HOORNAERT, Eduardo (Et al.). HISTÓRIA DA IGREJA NO BRASIL: ENSAIO DE INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO POVO. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas; Petrópolis: Vozes, 1983.

KOSIK, Karel. DIALÉTICA DO CONCRETO. 2ª Ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José C. PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ ? 5ª Ed. São Paulo: Cortez , 2002.

LUZ, Guilherme Amaral. AS FESTAS E OS SEUS PAPÉIS: AS REPRESENTAÇÕES E DRAMATIZAÇÕES ALEGÓRICAS JESUÍTICAS NO INTERIOR DAS FESTAS RELIGIOSAS DO BRASIL QUINHENTISTA. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em História) - Unicamp.

MACEDO, Sérgio D. T. O LIVRO DA HISTÓRIA DO BRASIL: PELO PRAZER DE LER. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [198_].

MADURO, Otto. MAPAS PARA A FESTA. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARX, Karl. OS PENSADORES. Sel. José A. Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. 18 Brumário de Luís Bonaparte. OBRAS ESCOLHIDAS. São Paulo: Alfa-Ômega, [19_ _].

MARX, Karl ; ENGELS ,Friedrich. A IDEOLOGIA ALEMÃ. Disponível em: <[http://www. Comunismo.com.br / textos](http://www.Comunismo.com.br/textos)>. Acesso em 06 jul. 2004.

_____. COMUNISMO CIENTÍFICO. Disponível em: <[http://www. Comunismo.com.br / textos](http://www.Comunismo.com.br/textos)>. Acesso em 06 jul. 2004.

MATTOSO, Kátia de Q. SER ESCRAVO NO BRASIL. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MELLO E SOUZA, Laura (Org.). HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA NO BRASIL: COTIDIANO E VIDA PRIVADA NA AMÉRICA PORTUGUESA. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MONDIN, Batista. O HOMEM, QUEM É ELE?:ELEMENTOS DE ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA. Trad. R. Leal Ferreira e M. A.S. Ferrari. 7ª Ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

_____. DEFINIÇÃO FILOSÓFICA DA PESSOA HUMANA. S.L.: Leopoldianum, Volume XXII, nº 60, [19_ _].

MONTEVECHI, Wilson R. A. A IDENTIDADE DO BRASILEIRO RELACIONADA COM A DOCTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES A PROGRAMAS DE ABRIGO E MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA. Texto Mimeogr. Unisal, 2000.

MORAIS, Régis de. CULTURA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO – ESTUDO HISTÓRICO. Campinas: Papirus, 1989.

NERES, Júlio M.(et al.). NEGRO E NEGRITUDE. São Paulo: Loyola, 1997.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. VIEIRA E A IMAGINAÇÃO SOCIAL JESUÍTICA: MARANHÃO E GRÃO-PARÁ DO SÉCULO XVII. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

NORONHA, Olinda M. POLÍTICAS NEOLIBERAIS, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO. Campinas: Alínea, 2002.

_____(et al). Educação Compensatória ou Compensação Educativa ? in: MELLO, Guiomar N. (Org.). ESCOLA NOVA, TECNICISMO E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1986.

PEIXOTO, Adão J. (Org.). FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA. Campinas: Alínea, 2001.

PRADO, Paulo. RETRATO DO BRASIL. 8ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PRADO JR. Caio. FORMAÇÃO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COLÔNIA. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

PRIORE, Mary Del (Org.) HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____ ; VENÂNCIO, Renato P. O LIVRO DE OURO DA HISTÓRIA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. HISTÓRIA DA FILOSOFIA : VOL. III. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 1991.

RIBEIRO JÚNIOR, João. GLOBALIZAÇÃO, MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO. Mimeogr. 2001.

_____. GLOBALIZAÇÃO E DECADÊNCIA. Mimeogr. 2001.

_____. TEORIA GERAL DO ESTADO. 2ª Ed. Bauru: Edipro, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa S. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

RIOS, Terezinha A. ÉTICA E COMPETÊNCIA. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSITO, Margaréte M. B. AULAS RÉGIAS: CURRÍCULO, CARISMA E PODER – UM TEATRO CLÁSSICO. Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz H.(org.) NOVOS MAPAS CULTURAIS, NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

_____. A Queda do Ângelus Novus: Para além da equação moderna entre raízes e opções. In: NOVOS ESTUDOS CEBRAP, nº 47, março de 1997, p. 103-124.

SANTOS. Theobaldo M. NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO VOL. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

SCARANO, Julita. DEVOÇÃO E ESCRAVIDÃO: A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS PRETOS NO DISTRITO DIAMANTINO NO SÉCULO XVIII. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1975.

_____. COTIDIANO E SOLIDARIEDADE: VIDA DIÁRIA DA GENTE DE COR NAS MINAS GERAIS, SÉCULO XVIII. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Maria Abádia da; MONLEVADE, João A. QUEM MANDA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL ?. Brasília: Idéa, 2000.

SILVA, Ronalda B. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: ALÉM DO ESTADO E DO MERCADO ?: A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE – CNEC (1985-1998). Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp.

TOLEDO, Vera V.; GANCHO, Cândida V. VERDES CANAVIAIS. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA AMÉRICA LATINA. Trad. Lólio de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). DICIONÁRIO DO BRASIL COLONIAL (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo S. FILOSOFIA DA PRÁXIS. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VON SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth B; FERNANDES, Renata S. (Org.). EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CENÁRIOS DA CRIAÇÃO. Campinas: Editora da Unicamp / Centro de Memória, 2001.

XAVIER, Maria Elizabete; NORONHA, Olinda. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA NO BRASIL. São Paulo: FTD, 1994.

WREGGE, Rachel Silveira. A EDUCAÇÃO ESCOLAR JESUÍTA NO BRASIL-COLÔNIA: UMA LEITURA DA OBRA DE SERAFIM LEITE "HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL". Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicamp.

