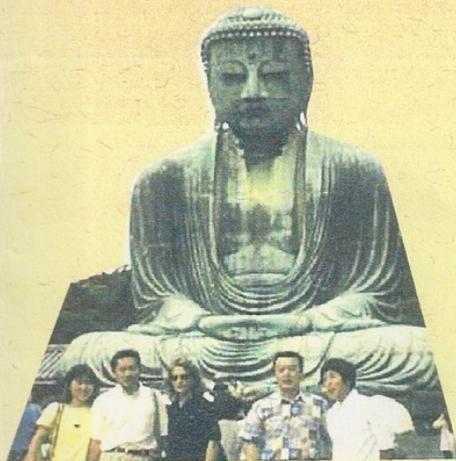


NA TERRA DO SOL NASCENTE: Uma vivência intercultural

Reinaldo Matias Fleuri



Os mundos se educam
em relação,
mediatizados pelas
pessoas



oteca Fleuri

uri 617 n
99

Mover 1999

© Autor: Reinaldo Matias Fleuri

Publicação especial do

Mover – Núcleo de Estudos *Universidade e Movimentos Sociais*

Centro de Ciências da Educação

Universidade Federal de Santa Catarina

Campus Universitário Trindade

Fone: (048) 331-8702 – Fax: 331-8701

CEP 88040-970 Florianópolis (SC) Brasil

e-mail: mover@ced.ufsc.br

Impresso em Florianópolis, março de 1999.

Proibida reprodução parcial ou total sem autorização do autor.

Agradecemos aos amigos que compartilharam esta viagem ao "outro lado do Mundo", de modo particular aos que mencionamos nesta reportagem:

Ana Hatie Sato de Moraes e Silva,
Akiko Kawarabayashi, Akira Kusuhara,
Alice Yamasaki, Ayako Nitta, Carlos
Shinoda, Eiichi Murata, Fujii Reiko,
Henry Landroit, Hidekichi Hashimoto,
Hideo Kakimura, Hiromi Koba,
Hirokazy Sato, Hiroyuki Nomoto,
Inacio Shibata, Ingrid Passweg, Jean-
Pierre Têtu, Junko Tomimoto, Kazuo
Funabashi, Katrin Waldt, Keiko Okuchi,
Kyuso Wakaki, Michico Wakaki, Marcio
Fagundes do Nascimento, Marlene
Maeda, Marie-Claude Flügge, Megumi
Miakawa, Mihoko Sejima, Mine Kojima,
Minoru Satomi, Mitsuo Fukuda,
MonetteTournadre, Motoko Kurokawa,
Motomi Koguri, Olga Chiriach, Peter
Jakob, Sachiko Asai, Sakae Akio
Lauro, Sandra Miciulica, Shigehiko
Shiramizu, Shigeko Wakaki, Shinya W.
Kim, Sonome Tsuda, Suda Masaharu,
Steve McClure, Sung-Jae Kim, Tanaka,
Toshiharu Nishiguchi, Tsuneo
Furuzawa, Yoshimoto Yukio, Yusako
Osawa.

**ESPECIAIS AGRADECIMENTOS AO
COMITÊ ORGANIZADOR DA RIDEF '98
E À UNIVERSIDADE DE SAITAMA,
PELO APOIO FINANCEIRO E
LOGÍSTICO À VIAGEM E À ESTADIA.**

Sumário

Uma experiência intercultural	1
O outro lado do mundo	2
A língua japonesa	3
A chegada	4
Convivendo com a família Wakaki	4
Em Kyose	5
A escola Básica Higashi Kurumé	6
Leitura e vida	7
Tokyo Shure	8
A face perversa da globalização	9
A Universidade de Saitama	10
<i>Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet</i>	11
Na universidade de Saitama	18
Projeto CETEBAN	20
O Brasil no Japão	21
Kamakura	21
Cidadania Global	22
A creche de Sakuramoto	23
RIDEF '98	25
Seikatsu-text	27
Participantes do Atelier Seikatsu-text	28
Intercultura e complexidade	29
Hiroshima	30
<i>Educação Intercultural e as minorias</i>	31
<i>O Planeta Japão</i>	32



Elaborei este “álbum-reportagem” por puro prazer. De curtir e organizar recordações de uma viagem particularmente marcante. De aprender a lidar com o Pagemaker. De pensar no prazer que você poderia ter ao viajar na minha viagem...

Estive no Japão no período de 10 a 31 de julho de 1998, a convite da Universidade de Saitama e da RIDEF 98 (Rencontre International des Educateurs Freinet). Viajei com Dione, minha mulher. Solicitamos aos nossos anfitriões a possibilidade de nos hospedar com simplicidade em casas de famílias e de visitar instituições educativas, assim como tomar contato com experiências de educação alternativa no Japão.

Para nós foi uma oportunidade de viver uma experiência intercultural. Trata-se de uma vivência muito mais complexa e mais impactante do que uma viagem turística. O turista observa lugares e situações novas, sem colocar em questão seu ponto de vista, nem entender em profundidade o modo de viver local. Na experiência intercultural, a gente tenta se olhar com os olhos de outros e, com isso, descobrir novos significados de nosso modo de ser, de pensar e de sentir. Nas interpretações que os outros fazem a nosso respeito, descobrimos limites e limiares desapercibidos de nossa cultura e de nosso grupo social. Por outro lado, ao nos colocarmos no lugar do outro, temos a possibilidade de entender a lógica de seu modo de ser: o que nele nos parecia esquisito revela então seu sentido peculiar. Passamos, então, a entender o outro e o seu contexto, não somente como contraponto do que pressupomos, mas a partir da complexidade de sua história e de sua vida.

O medo e a insegurança frente a seres e contextos estranhos têm nos levado a interagir com os outros segundo a lógica da oposição: tendemos a excluir e a negar tudo o que não é assimilável ao nosso jeito de ser. Mas a complexidade dos conflitos humanos, sociais, culturais e ecológicos, que vivenciamos atualmente no processo de globalização econômica e tecnológica, exige modos mais elaborados de entendimento e de convivência que possibilitem o reconhecimento das diferenças e o tratamento dos conflitos com base no diálogo e na cooperação. É justamente este o desafio que vislumbramos nos contatos que

estabelecemos com interlocutores japoneses.

Visitamos experiências *alternativas* de educação. Uma pré-escola, onde desenvolvem uma proposta educativa intercultural, contrastante com o ambiente predominantemente mono-étnico. Fomos recebidos em duas escolas elementares: interagimos com professores e crianças que desenvolvem uma proposta de alfabetização a partir da vivência, buscando superar limites de um contexto escolar predominantemente disciplinador. Interagimos, numa escola-livre, também com adolescentes e jovens que abandonaram a escola regular. O problema da evasão escolar no Japão decorre não da pobreza mas da crise do sistema educativo, que revela dificuldades de incorporar a vivência e os interesses das crianças e adolescentes. Conhecemos, ainda, instituições e projetos de cooperação internacional, voltados para o intercâmbio com outros povos e para a educação de estrangeiros. Necessidades estas colocadas pelo desenvolvimento econômico e pelo mercado internacionalizado, que colocou recentemente a sociedade japonesa em contato imediato com outros povos e outras culturas, particularmente com a presença de grande número de imigrantes. Conhecemos de modo especial um pouco da realidade dos 250 mil brasileiros que hoje vivem e trabalham no Japão. Na Universidade de Saitama, discutimos com estudantes e professores de Pedagogia desafios comuns no campo da educação popular. Por fim, participamos do Encontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF '98), uma rica experiência intercultural de educadores populares, acolhida neste ano pelos japoneses, sequiosos por discutir questões que estão enfrentando agora no processo de reforma de seu sistema educacional.

Foram, em suma, dias muito intensos e instigantes, cuja memória estou registrando neste álbum-reportagem. Na realidade, ao redigir e burilar cada matéria, eu tinha em mente interagir com algumas pessoas com quem tivemos contato direto nesta viagem. E ofereço este texto também a você, como um convite a viajar nesta nossa viagem!

Reinaldo Matias Fleuri

O outro lado do mundo

relato pessoal de uma viagem ao Japão

Reinaldo Matias Fleuri

Estive no Japão no período de 10 a 31 de julho de 1998, a convite da Universidade de Saitama e da RIDEF 98 (Rencontre International des Educateurs Freinet).

Quando eu era pequeno, diziam-me que, se a gente fizesse um buraco em baixo dos pés e atravessasse todo o globo, chegaríamos no outro lado do mundo, no Japão. E eu ficava imaginando como seria viver “de cabeça para baixo”. Quando contei esta fantasia a amigos no Japão, um deles me disse: “interessante, eu também imaginava a mesma coisa a respeito do Brasil!”

Viajar ao Japão não é uma experiência linear. Não é uma experiência de continuidade. É uma experiência de contraste, de choque, de descontinuidade. Já na ida, a viagem exige da mente e do corpo uma mudança profunda. Uma mudança vertiginosa.

Partindo de Florianópolis, são aproximadamente 26 horas de voo. Somadas ao tempo de traslado e de trânsito chegam a 36 horas de viagem. Uma viagem que cobre metade do globo terrestre. Mas é também uma viagem através do tempo, que desafia o senso comum. Quando aqui é meio-dia, no Japão é meia-noite. Na ida “perde-se” 12 horas, que são recuperadas no retorno. É desconcertante, na viagem de volta, a sensação de partir de Tóquio às sete horas da noite e chegar em Los Angeles à uma hora da tarde do mesmo dia. Uma viagem para trás no tempo. Assim como na ida foi um salto para o futuro.

Também a concepção de espaço é diferente. No mapa *Mundi*, estamos acostumados a ver o oceano Atlântico no centro e o Oceano Pacífico dividido, metade em cada extremidade do mapa. Para nós é difícil imaginar o trajeto entre Los Angeles e Tóquio. Nossos mapas de voo representam sempre uma flecha que parte de Los Angeles indicando a direção à esquerda,



Mapa Mundi - do ponto de vista oriental

onde se encontra o limite do mapa. E no outro lado, “continua” a mesma linha até o Japão, representado na extrema direita do mesmo mapa. Essa descontinuidade visual produz na nossa imaginação um hiato imponderável. A mesma sensação de mistério temos ao observar os mapas brasileiros que dão uma representação esférica do globo, que traçam as rotas de vôos por uma seta que indica a continuidade no outro lado invisível do mundo. Um lado desconhecido e, por isso mesmo, fascinante.

Viajar tem sempre o sabor de aventura. É uma experiência do diferente, do incomum. Implica a ruptura com o que nos parece óbvio. É sair da própria cotidianidade, da rotina e entrar no mundo do imprevisível, do surpreendente, do embaraçante e do chocante. Isto exige uma certa preparação. Implica uma decisão de sair do próprio mundo, para mergulhar em um outro contexto, onde o óbvio torna-se absolutamente estranho e o que nos é estranho é considerado evidente.

Provei esta sensação em outras viagens para países da América Latina ou da Europa. Mas, apesar de encontrar situações, costumes e coisas bastante diferentes, parecia-me viver dentro de uma cultura e de uma história “ocidental” mais ou menos compartilhada. Era possível entender as novidades a partir de uma mesma lógica. Agora, porém, a viagem ao Oriente apresentava um desafio

novo: o contato com uma história e uma cultura totalmente estranha. Já vinha me preparando para esta viagem há, ao menos, dois anos. Foram muitas conversas com amigos e algumas leituras, nas quais fui encontrando dicas.

Particularmente interessante foram as conversas com Alice Yamazaki, uma amiga nissei de São Paulo, brasileiraíssima, diga-se de passagem. Ela me contou sobre sua viagem ao Japão no início da década de 90, quando era estudante na USP e participou de um projeto de intercâmbio. Ela se preparou por três meses junto com o seu grupo. Mas os colegas japoneses que vieram para o Brasil prepararam-se intensamente durante um ano.

Entre os materiais que Alice me passou, havia algumas anotações de Benedito de Barros, sobre sua viagem em 1988. Este senhor conta que durante 8 anos estudou minuciosamente a vida e a história do Japão, escreveu cerca de 50 artigos e um livro. E a viagem ao vivo de certa forma comprovava ou questionava algumas de suas hipóteses, gerando outras surpresas. Benedito Barros visitou, durante um mês, doze cidades. Eu, ao invés, decidi permanecer três semanas pelas redondezas de Tóquio. Mas, ao voltar da viagem, identifiquei-me muito com observação que ele faz: “voltamos sãos e salvos com uma bagagem de sensações, impressões, idéias e cogitações que nos acompanharão daqui para frente como uma das mais ricas, belas e emocionantes experiências de toda a nossa vida”.

A língua japonesa

Na medida em que o tempo ia correndo e a partida se aproximava, aumentava a ansiedade por obter informações do mundo que eu estava por encontrar. Comprei alguns livros e guias de viagem e de conversação em japonês. Uma das dificuldades que me chamou muita a atenção é o sistema de escrita japonesa. O Japão utiliza simultaneamente três diferentes sistemas de escrita: o *Hiragana*, *Katakana* e o *Kanji*.

Os Kanji são caracteres chineses, introduzidos no Japão por volta do século V d.C. Cada ideograma apresenta significado próprio e mais de uma leitura. Dos cerca de dez mil ideogramas existentes, um japonês adulto letrado costuma saber cerca de 2500 Kanji, o suficiente para poder ler corretamente jornais, livros, romances e outros escritos do cotidiano.

**cada japonês, ao se alfabetizar,
converte-se em um artista da
precisão, em um mestre do detalhe, da
prontidão e da perspicácia**

O Hiragana e o Katakana, são alfabetos fonêmicos, cada qual com 46 símbolos. Através destes, pode-se grafar todos os sons da língua japonesa. O Hiragana é usado para escrever palavras inexistentes em Kanji e terminações verbais. O Katakana corresponde ao Hiragana, só que é utilizado para transcrição de nomes de pessoas e termos de localidades estrangeiras e onomatopéias.

A linguagem escrita japonesa é uma combinação de Kanji, Hiragana e Katakana. Deve ser umas das mais difíceis do mundo moderno. Na linguagem falada, por sua vez, existem vários níveis e formas de expressão de acordo com a posição social e sexo da pessoa. Não é de estranhar, portanto, a afirmação de São Francisco Xavier, Jesuíta em missão no Japão no século 16, de que o japonês era uma invenção diabólica, que tinha o objetivo de impedir o avanço do cristianismo. Surpreendente, então, a constatação de que 99% dos adultos japoneses são alfabetizados!

Para nossa sorte, além desses três sistemas de escrita, o Japão utiliza também o alfabeto romano, o *roma-ji*. A romanização da escrita japonesa é conhecida como o sistema Hepburn, adotado oficialmente pelo governo japonês, e segue a leitura inglesa do alfabeto.

Apesar dos esforços, não consegui ainda memorizar o Hiragana e o Katakana, nem aprendi a distinguir um caracter do outro. Quanto aos Kanji, ainda nem tentei. Mesmo podendo ler na escrita roma-ji, senti a maior dificuldade de memorizar as palavras e o significado delas, uma vez que é completamente impossível encontrar semelhanças com o nosso vocabulário brasileiro. A dificuldade aumenta com a gramática e a sintaxe japonesa, onde a idéia de tempo verbal (presente, passado e futuro), de gênero (masculino e feminino), de número (singular e plural) é dada não pela terminação das palavras, mas pela formulação contextual do discurso. Ainda a sutileza das falas de polidez e do estilo de comunicação cotidiana, exigem tanto tempo e dedicação que ultrapassam os limites de disciplina e de dedicação a que estamos acostumados. A lógica lingüística e de raciocínio, mesmo matemático, parece muito diferente da nossa. Pude experimentar o que Benedito Barros tinha escrito em suas notas: “basta um momento de reflexão, sobre o que significa dominar toda linguagem escrita japonesa, aprender a escrevê-la e a lê-la, para se tornar patente que a disciplina exigida por esse treinamento, é uma das raízes da exatidão que organiza, que dá forma a toda cultura japonesa e ao seu modelo de homem”.

Nos Kanji, um ponto, um traço, sua extensão ou sua inclinação, fazem toda a diferença. São numerosos os Kanji que exigem mais de dez traços. Os mais complexos se compõem de vinte e sete toques ou sinais. Sabendo-se que são grafados sem que a mão se apóie sobre o papel, pode-se compreender como a caligrafia pode se transformar em arte. Mais do que isto: cada japonês, ao se alfabetizar, converte-se em um artista da precisão, em um mestre do detalhe, da prontidão e da perspicácia.

Benedito Barros, entende que a complexidade da linguagem japonesa se deve à sua universal preocupação com a exatidão. Esta é um dos traços mais profundos e constantes da cultura e da mentalidade e do comportamento dos japoneses, manifesta também em sua linguagem. Não há o “mais ou menos”. Há o “mais” e o “menos”, ou tudo o que fique infinitesimalmente entre ambos. Exatidão, em suma, que se procura alcançar por um perfeccionismo obsessivo, independentemente do tempo e dos esforços gastos. Assim se faz no polimento de uma espada, na confecção de uma bonequinha, na produção de um chip de computador, na resposta a uma pergunta.

A chegada

Depois de 36 horas de viagem, dentre as quais 26 de vôo, Dione e eu chegamos ao aeroporto de Narita, em Tóquio. Estavam à nossa espera, o professor Kasuo Funabashi com sua assistente Fumiko e uma intérprete Hiromi Koba.



Kazuo Funabashi, Hiromi Koba, Reinaldo,

no trem rumo à Estação de Ikebukuro.

De trem, fomos até a estação de Ikebukuro e depois seguimos para o bairro de Ueno, onde se encontrava o hotel em que ficaríamos hospedados por um dia. No trajeto, conversei principalmente com Hiromi, a intérprete. Ela é japonesa e tinha vivido no Brasil por 20 anos. Perguntei como tinha sido o seu retorno ao Japão.

- Me sentia como uma estrangeira - disse - e tive que me readaptar novamente aos costumes japoneses. Isso era importante para me sentir aceita.

Perguntei, então, sobre as características da convivência entre japoneses. Fiquei impressionado pelo fato de que, normalmente, os japoneses empregam muito tempo para discutir e tomar decisões consensuais. Não se age enquanto não houver consenso. Mas, uma vez tomada a decisão, o grupo todo atua de maneira uníssona e eficaz. Eu já tinha uma idéia desta característica da cultura japonesa (veja, adiante, na página 32). Mas pude observá-la, ao vivo, no dia seguinte, quando Minoru Satomi nos acompanhou ao encontro de Kyuso Wakaki, nosso anfitrião. Encontramo-nos num bar junto à estação de Ikebukuro. E só depois de uma longa conversa, em que definiram cada particular de nossa programação para a semana, é que partimos para Kyose, a pequena cidade na província de Tóquio onde mora a família Wakaki.

Convivendo com a família Wakaki



Kyuso, Dione, Michico, Shigeko, Reinaldo

Kyuso e Michico Wakaki é o casal que nos hospedou em sua casa. Por uma semana, cercados de gentilezas, foram nos introduzindo aos costumes e à vida cotidiana dos japoneses.

Ao chegar na casa dos Wakaki, Michico nos acolheu com interminável sorriso. Ofereceu-nos pares de chinelos. Deixamos os sapatos no vestíbulo e nos mostrou a casa. O teto e os batentes eram um pouco mais baixos do que os de nossa casa no Brasil. O ambiente, decorado com simplicidade.

Logo tentamos nos acostumar ao hábito local de não usar sapatos em casa, tirar os chinelos ao entrar no quarto de dormir, ou trocá-los ao entrar no banheiro. Engenhosa é a caixa de descarga (ocidentalizada), cujo tampo, a um metro do chão, é uma pequena pia na qual se pode lavar as mãos com a água que vai alimentar o reservatório.

Cada detalhe era uma novidade: a estrutura do banheiro e o ritual do banho, a disposição dos cômodos e dos móveis, a pequena cozinha e a sala de jantar e, principalmente, o tipo de comida e o ritual das refeições. Aprender a usar o *hashi* (os "pauzinhos") no lugar dos talheres, a saborear e a combinar os múltiplos pratos feitos com arroz, frutos do mar, algas, verduras e os condimentos à base de gengibre, molho de soja e ervas, que dão o sabor e o aroma típicos da comida japonesa.



Michico nos oferece soba, (macarrão) no jantar



Shigueko

Aprendemos com **Shigueko**, a mãe de Kyuso, o sabor da culinária típica de Osaka, sua cidade de origem.

Conhecemos também **Megumi**, a mais jovem das três filhas, que cursa universidade e reside com os pais. As outras duas filhas, já casadas, já têm vida própria e não tivemos a oportunidade de conhecer.

Somente **Michico** fala um pouco de inglês. Mas com todos nós comunicávamos através de sorrisos, gentilezas, pequenos presentes, criando um clima de excepcional acolhimento e tentando superar a estranheza recíproca.



Michico

A casa dos Wakaki fica numa pequena cidade, Kyose, próxima a Tóquio. Da estação ferroviária, chega-se lá mediante uma caminhada de 15 minutos por uma rua arborizada e decorada a cada quadra com uma escultura.



Kyose: árvores e esculturas nas ruas

No trajeto, pedestres dividem a calçada com as inúmeras bicicletas que circulam no mesmo sentido que os carros na rua. Com volante no lado direito, como na Inglaterra, os veículos trafegam na pista da esquerda. Tínhamos a sensação de circular às avessas pelas ruas.

Em Kyose

Tóquio



Todo pedaço de terra é cuidadosamente cultivado

Durante a semana, tivemos poucos momentos de convivência, de manhã ou de noite. Mas no fim de semana pudemos passear pelas vizinhanças da casa. Fiquei impressionado ao observar que cada

pequeno pedaço de terreno é diligentemente cultivado e aproveitado. Também o rio que faz divisa entre as províncias de Tóquio e Saitama é bem cuidado e em suas margens parques e passeios proporcionam um belo passeio. As enormes carpas coloridas povoam o rio bastante limpo. Os pescadores se divertem em pescá-las e devolvê-las novamente ao rio.



Rio Saitama: um parque às margens

Os sete dias que passamos com a família Wakaki foram uma ocasião de contato intenso com amigos que nos deram a conhecer, com gentileza e afetividade, a vida e a cultura japonesa. Hoje a amizade que nos liga faz com que sintamos ao nosso lado o mundo situado do outro lado do mundo.



Michico, sorriso oriental. Dione e Shigueko, um abraço ocidental.



A escola *Básica Higashi Kurumé*

Dia 14 de julho, Kazuo Funabashi, veio com sua esposa nos acompanhar a uma visita à Escola pública *Higashi Kurumé*. Fomos recebidos pelo diretor em sua sala. Imediatamente foi servido chá japonês. Após uma breve conversação e trocas de gentilezas, fomos à classe de primeira série elementar.



Mitsuo Fukuda

O professor **Mitsuo Fukuda** alfabetiza as crianças com o método *seikatsu-text*, orientando a elaboração de textos (verbais e corporais) a partir de vivências (*seikatsu*).

A sala é bem arejada e iluminada, com carteiras e cadeiras móveis, armários para material didático e objetos pessoais (sapatos e mochilas), cabides para pequenas toa-lhas, cartazes nas paredes, lousa, etc.

As crianças se movimentam conforme as atividades propostas.



Turma ouve a história que depois vai teatralizar.

Observamos o professor ler uma fábula. As crianças sentadas no chão acompanhavam atentamente a história de um grupo de gatos famintos que se organizam para pescar no mar um grande peixe. Após a leitura, as crianças se distribuem em grupos para representar diferentes papéis em uma dramatização. Após um pequeno comentário todos saem para o recreio.



Trabalhar com a vivência estimula a vivacidade das crianças



Em toda escola básica há um ginásio como este

Visitamos também outros ambientes da escola, como o pátio e o Ginásio coberto, estruturados para diferentes atividades e esportes.



No ginásio ou no pátio a educação física é fundamental

Os poucos detalhes que pudemos observar nos deixaram uma impressão de organização e de rotina bastante peculiares. A relação afetiva entre o professor e os alunos, assim como o trabalho de aprendizagem - com base na vivência das crianças e no uso de linguagens de comunicação verbal e corporal - fazia-se dentro de um contexto de respeito, quase que “natural”, à disciplina escolar. Mas a vivacidade e as diferenças de personalidades das crianças saltavam diante de nossa câmara fotográfica.



Leitura e vida

No dia 15 de julho de 1998 fizemos duas visitas marcantes. De manhã a uma outra escola pública e à tarde à Tokyo Shure.

Na escola pública, após a rotina de recepção pelo diretor, visitamos a classe do professor Tanaka. Ele trabalha com uma turma de crianças de 12 anos. Observamos um momento de elaboração, de apresentação e de discussão de textos livres nos quais os alunos vinham trabalhando há algum tempo. Quando chegamos à sala, os adolescentes estavam finalizando em silêncio suas redações. A um certo momento arranjam as carteiras em círculo.

Sob a coordenação de uma aluna, escolhem alguns textos, que são lidos para toda a turma, muito atenta.

Cada um lê seu texto, acompanhando com os olhos e a cabeça a escrita vertical, quase num gesto repetido de “sim”. Após a leitura, vários levantam a mão, propondo-se fazer seus comentários, que são respondidos, um por um, pelo autor. Ao final, uma consulta geral para verificar o texto que mais chamou a atenção do grupo. Cada um vota, levantando as mãos, indicando sua preferência. O texto preferido é relido pelo autor. Uma vez pronto, o texto passa a fazer parte de um pequeno “livro” de dez textos que cada um vai compondo ao longo do ano letivo.

Naquele dia, um dos meninos completava seu “livro”. E era o 1026º caderno da série de trabalhos que o prof. Tanaka vem desenvolvendo desde há dez anos. Na sala, aos fundos, uma estante exibia uma enorme coleção de pequenos cadernos produzidos nos anos e meses anteriores.



Textos elaborados pelos alunos são apresentados a todos



O autor lê seu texto a um grupo muito atento, que depois comenta, discute e avalia os trabalhos apresentados.



vivacidade e afeto combinam com respeito às regras

Despedimo-nos dos pré-adolescentes, que não cansavam de vir nos cumprimentar, oferecer pequenas lembranças e nos acenar até quando na rua os perdemos de vista.



À tarde do dia 15/07/98, visitamos a Tokyo Shure. Trata-se de uma proposta educacional que pretende criar um espaço onde cada criança possa se desenvolver de maneira autônoma e de acordo com a própria personalidade. Esta *free school* foi fundada em 1985, por Keiko Okuchi, uma ex-professora de escola pública, justamente num período em que aumentava o número de crianças que abandonam a escola. De modo geral, as crianças japonesas vivem nas escolas sob a pressão para obter melhores notas. As crianças que não correspondem a esta expectativa são tratadas como crianças problemas. Perdem a confiança nos adultos e desenvolvem complexos de inferioridade. Além disso, um número crescente de crianças se estressam e se tornam apáticas. Foi chocante, alguns anos atrás, o número de casos de crianças que se suicidaram. Mas, para além deste comportamento extremado, o abandono à escola tende a ser a saída menos apercebida que muitas crianças assumem. Segundo estatísticas oficiais cerca de 82 mil crianças se recusam a frequentar a escola (ou seja, o número de crianças que permanecem ausentes da escola durante mais de trinta dias). As razões desta ausência não são doença ou pobreza. Além disso, cerca de 100 a 200 mil estudantes da escola superior (segundo grau) abandonam o curso antes da formatura.



Aula de dança na Tokyo Shure

Educação alternativa para quem recusa a escola

A equipe de educadores da *Tokyo Shure* considera importante que a criança e o adolescente desenvolvam a própria personalidade de modo autônomo, superando a ansiedade, e desenvolvam a autoestima. Mas isto não significa individualismo: participam da construção e gestão do programa de atividades que desenvolvem durante a semana. O programa para os menores vai das 10 às 16 horas e, para os maiores, vai até às 19 horas. Mesmo não frequentando a escola regular, sua matrícula é obrigatória. Por isso, os membros das *free schools*, as crianças que se recusam a frequentar a escola regular, são registradas na escola pública local, a única instituição que pode conceder os certificados escolares. A maioria das *free schools* não são reconhecidas pelo governo e nenhuma está autorizada a conferir certificados.

A Tokyo Shure que visitamos ocupa um edifício de seis andares. Em cada andar, com duas salas, realizam-se diferentes tipos de atividades: música, dança, computação, pintura, rádio, álgebra, inglês, japonês, diferentes estudos e experiências individuais ou de grupos. É possível notar, em muitas crianças, desenvoltura, disponibilidade de trabalho em grupo e autoconfiança.



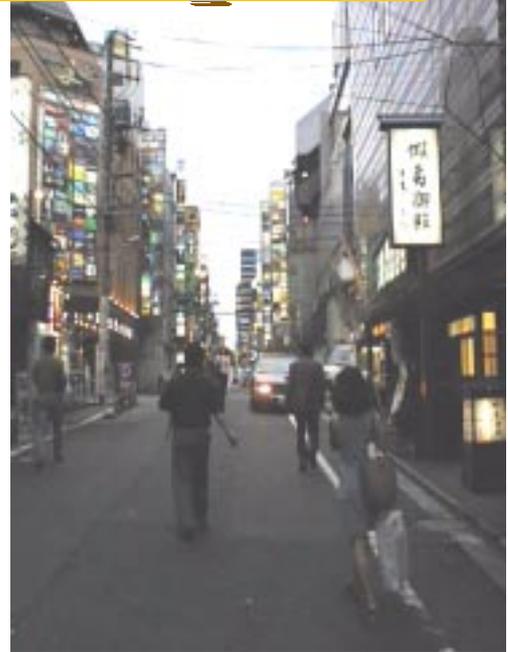
Diretora e alunos da Tokyo Shure com visitantes

A face perversa da globalização



É impossível a um estrangeiro compreender a complexidade da sociedade japonesa. A inserção deste povo no processo de globalização econômica e tecnológica desencadeia também efeitos internos perversos - como aliás para todas as sociedades. Um deles é o agravamento do fenômeno da marginalização.

O passeio que fizemos no dia 21 de julho de 98 à tarde, com **Yoshimoto Yukio** - professor de escola secundária que vive e milita junto a setores "marginais" do bairro Sinjuku no centro de Tóquio - foi, no mínimo, chocante. Ele nos conduziu a observar como a prostituição -



Shinjuku, Centro de Tóquio



Vitrine, com oferta de prostituição masculina

legalmente proibida no Japão e mantida por grupos mafiosos - é organizada e distribuída por setores segundo uma diversidade "étnica" e de oferta de "serviços sexuais". Conforme o quarteirão que percorríamos, era evidente a predominância coreana, chinesa, tailandesa, colombiana, etc. Aí se pode experimentar o caráter multi-étnico do sub-mundo da globalização, característico das grandes metrópoles.



Máquinas para venda automática de bebidas, um dos sinais da modernização tecnológica presente em toda a cidade

A Universidade de Saitama

Saitama é um Estado vizinho ao de Tóquio. Sua Universidade foi inaugurada em 1949. Conta hoje com as Faculdades de Educação, Engenharia, Economia e Ciências. Em 1997 registrou 7692 estudantes de graduação e 775 de pós-graduação, contando com 366 estudantes e 72 pesquisadores estrangeiros. Mantém programas de intercâmbio, principalmente com os Estados Unidos, Rússia, China e Austrália. Em 1997, 364 profissionais vinculados à universidade estudavam no exterior.

É nesta universidade que o Prof. **Kazuo Funabashi** me convidou a proferir, no dia 16/07/98 uma conferência sobre "Freire e Freinet: contribuições para a educação popular no Brasil". Participaram cerca de 70 pessoas, entre estudantes e professores. A tradução foi feita professor **Hiroyuki Nomoto**, que fez doutorado na UNICAMP (Brasil) e traduziu obras de Paulo Freire.



Prof. Reinaldo Fleuri: conferência
(Leia texto ao lado >)



Estudantes e professores de Pedagogia assistem à palestra sobre Freire e Freinet.

Após uma hora e meia de exposição e tradução, abriu-se um debate. A realidade do Brasil e as propostas pedagógicas de Freire e Freinet são pouco conhecidas no Japão. Apesar da novidade e da curiosidade do tema, a comunicação e a tradução exigiu grande esforço e persistência de todos. Fiquei impressionado com a atenção com que os presentes participaram até o fim, com alta qualidade das intervenções. No final da palestra, alguns participantes vieram gentilmente agradecer e me encorajar.



Kazuo Funabashi auxilia na tradução

No dia seguinte, dia 17/07, fui logo cedo para a universidade. Permaneci na sala do prof. Funabashi. Foi o único momento em que tive a oportunidade de acessar um computador e a rede internet. Eu imaginava que no Japão, país da mais alta tecnologia, todo mundo, literalmente, tivesse acesso ao computador e à internet.

Quando a gente desconhece um contexto, tende a imaginar tal realidade de maneira indistinta e homogênea, projetando de modo genérico as poucas informações disponíveis, quase sempre por oposição à realidade conhecida. Me dei conta, assim, que também no Japão recursos rotineiros para um círculo de relações são, para outros, objetos estranhos. É verdade que por toda parte se faz uso corrente da engenharia eletrônica: nas estações de trem, onde a venda de bilhetes é feita por máquinas nas quais o cliente insere moedas e recebe o bilhete e o troco exato; nos banheiros públicos, onde a descarga é automática; nas ruas e lojas de departamentos, onde a publicidade colorida e animada eletronicamente nos painéis luminosos assaltam a todos, e assim por diante. É famosa também o bairro *Akihabara*, em Tóquio, onde seiscentas lojas oferecem os mais diversos e recentes lançamentos de produtos eletrônicos. Mas nem todos têm acesso a estes produtos de maneira uniforme. Os mais velhos demonstram surpresa com as câmaras fotográficas digitais. Os sem-teto - que de modo aparentemente ordenado ocupam, em número crescente por causa da crise econômica, praças públicas e vão dormir em estações ferroviárias quando fecham à noite - não podem sonhar com as "casas do futuro" expostas à venda no centro de Tóquio. No meu caso, porém, tive dificuldade de acessar o computador por estar de viagem, e sem *laptop*. Na casa onde fiquei hospedado, assim como na escola onde se realizou a RIDEF, não havia computadores disponíveis a visitantes. Só na sala do prof. Funabashi pude, com a ajuda de um estudante, manipular o computador. Evidentemente, o teclado e os programas eram em japonês. Durante a RIDEF, também este professor deixou à disposição seu *notebook* para redigir textos e processar fotos.

Educação popular no Brasil:

significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet

Apresentar uma conferência na Universidade de Saitama foi uma experiência marcante de intercâmbio com estudantes e professores japoneses. Eis o texto que serviu de base para a tradução e o debate realizado no dia 16 de julho de 1998.

Reinaldo Matias Fleuri

Hoje o Brasil é conhecido internacionalmente pela sua atuação no Campeonato de *futebol* pela “Copa do Mundo”. É também conhecido como o país do *Carnaval*, ou então pelas suas grandes *reservas naturais* (como a região amazônica) ou pela sua dramática *situação política* (a ordem democrática foi reconstituída somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição democrática, depois de vinte e quatro anos de ditadura militar), ou ainda pelos seus grandes *problemas sociais* (como os *menimos de rua* ou os *trabalhadores sem-terra*).

O Brasil, como sabemos, é um “país-continente”, que ocupa 8.511.965 km² da América do Sul, com uma população de mais de 150 milhões de pessoas¹. O território estende-se entre a longa costa atlântica e a imensa floresta amazônica, com regiões muito férteis e grandes reservas minerais e ecológicas. Uma terra que, justamente pelas suas vastas riquezas, atraiu durante os últimos cinco séculos conquistadores ávidos de enriquecimento rápido. Primeiramente os portugueses, que mantiveram o Brasil como colônia até 1822, extraíndo ouro e pedras preciosas, ou implantando monoculturas de cana-de-açúcar e, depois, de café para abastecer o mercado europeu. Esta produção foi desenvolvida durante quatro séculos graças aos latifúndios e ao trabalho escravo. Num primeiro momento os colonizadores tentaram submeter índios à escravidão². Mas os *índios* não se deixaram escravizar e foram sendo pouco a pouco exterminados³. Em seu lugar foram trazidos à força, como escravos, grupos de diferentes etnias de origem africana⁴. Para substituir o trabalho escravo, a partir da segunda metade do século XIX, foi incentivada a maciça imigração de europeus, árabes, japoneses⁵, chineses e outros, que se dirigiram principalmente ao sul do país, contribuindo para promover a industrialização e o desenvolvimento agrícola da região, com tudo o que este fenômeno significa de enriquecimento e, ao mesmo tempo, de novos conflitos e desafios.

O Brasil tem hoje um enorme potencial econômico. Sua riqueza é, porém, distribuída de modo espantosamente desigual⁶. A concentração fabulosa de riqueza e poder de uma minoria contrasta com a situação de miséria e de marginalização social, econômica e política da maioria, assim como com o desespero e desalento das classes médias progressivamente proletarizadas.

Vivemos em um sistema econômico-político que gera problemas e conflitos sociais profundos e amplos. Diante

Notas

¹ Em 1996, registrou-se no Brasil 157.070.163 habitantes e para o ano 2000 estima-se a população de 170.205.800.

² A duplicação do território do Brasil colonial se deveu principalmente aos *Bandeirantes*, aventureiros que penetraram no interior das florestas em busca de pedras preciosas e a caça de índios.

³ Na época do descobrimento do Brasil, em 1500 estima-se uma população nativa de aproximadamente 5 milhões e em 1957 era reduzida a cerca de 100 mil pessoas. Hoje as 180 etnias indígenas remanescentes somam pouco mais de 300.000 pessoas, distribuídas em quase 600 áreas de reservas, que no conjunto ocupam um território de quase um milhão de km².

⁴ No momento da abolição da escravidão, em 1888, a população de origem africana era em torno de 1.200.000 em uma população total de 3 milhões. Ainda hoje metade da população brasileira é de origem africana.

⁵ A chegada do navio Kasatu Maru no porto de Santos, no dia 18 de junho de 1908, marcou o início da imigração japonesa no Brasil. Os 781 primeiros imigrantes japoneses foram trabalhar nas plantações de café no interior do Estado de São Paulo e enfrentaram dificuldades de comunicação, do clima e dos costumes. Mas isto não impediu que outros 250 mil japoneses também partissem rumo ao Brasil nos anos seguintes. Atualmente, juntamente com os descendentes, a colônia japonesa no Brasil atinge cerca de 1 milhão e meio de pessoas e faz parte da história do Brasil.

⁶ A desigualdade social (calculada pela ONU, em base aos níveis de

analfabetismo, de escolaridade, de expectativa de vida, do Produto Interno Bruto e da renda per capita) indica que os 20% mais ricos têm um nível de qualidade de vida 32 vezes superior à dos 20% mais pobres (no Japão a diferença é de 5 vezes.⁷). A desigualdade revela-se também através de índices mais particulares. Mais de 80% da população deve viver com uma renda mensal inferior a 110 dólares e cerca de 30% vive em uma situação crônica de miséria absoluta. A distribuição das propriedades agrícolas não é menos iníqua: as grandes propriedades (com área superior a 1000 hectares) ocupam 44% das terras férteis. E equivalem numericamente a 1% de todas as propriedades agrícolas. De outro lado, as pequenas propriedades (com menos de 10 hectares), que em geral são as mais produtivas e constituem 53% dos imóveis rurais, ocupam 2,5% do território nacional. No Brasil, segundo o Censo de 1990, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos é de 86,9 % e a taxa de analfabetismo na população de mais de 15 anos é de 18,3 % .

⁷ No Brasil, a bandeira da escola pública é defendida pelos republicanos no final do Império. Porém, apenas com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) é que a primeira grande batalha é travada. Os pioneiros da Educação Nova conseguem inseri-la na Constituição de 1934. Após um declínio com a ditadura de Getúlio Vargas, a luta pelo ensino público e gratuito reacende-se no período de discussão da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1948-1961). Após a promulgação desta, muitas associações persistem na luta pelo ensino público e gratuito em todos os níveis, conseguindo êxitos significativos na Constituição da República de 1988 e na nova *Lei de Diretrizes e Bases* (1996).

⁸ Cf. a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, 20.dez.1996, Tit. II “Dos princípios e fins da Educação Nacional”.

⁹ “Apesar de gerida e mantida pelo aparato estatal, a escola brasileira não é necessariamente pública. Pelo

destes conflitos, o povo brasileiro reage de formas diversas dando vida, de modo particular a muitos movimentos sociais.

Em nossa memória recente recordamos os movimentos sociais que reativaram a mobilização popular sufocada pelo período de ditadura militar, como os *novos movimentos sindicais*, iniciados em 1977 em S. Bernardo do Campo (SP), e o sem-número de *movimentos populares*. O Brasil é um dos países que apresentam o maior número de movimentos sociais. Encontram-se em todo o país, movimentos de luta pela terra e reforma agrária, pela habitação, movimentos dos negros, dos índios, das mulheres, movimentos ecológicos e cooperativos, de meninos e meninas de rua, movimentos de saúde, de deficientes, movimentos comunitários de bairros, de produção e consumo, e tantos outros. Grandes conquistas sociais e políticas foram resultado desta multifacetada mobilização popular, como a anistia dos exilados políticos em 1979, a reforma dos partidos políticos, a institucionalização das organizações sindicais e populares, a reforma Constitucional de 1988, a eleição direta a presidente da República, e aí por diante. E hoje o Brasil se configura como um povo que constrói um projeto de sociedade e de cidadania, que amadurece uma identidade nacional a partir da simbiose entre múltiplos sujeitos e movimentos sociais, étnicos e culturais em processo de integração e conflitos profundos.

As diferentes faces da educação popular

É no contexto de forte disparidade econômica, de tensões políticas e de mobilizações populares que se desenvolveram no Brasil caminhos, mesmo diferentes e conflituais, de educação popular, entre os quais se poderia identificar algumas correntes predominantes (FLEURI, 1989, pp. 36-42).

A expressão “educação popular” é usada pela primeira vez, de modo sistemático e militante, na luta pela escola pública deflagrada por intelectuais e educadores latino-americanos, entre fins do século passado e começo deste. E tal luta, na qual tem se envolvido inúmeras organizações políticas e populares ⁷, encontra hoje uma expressão na nova *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* que prescreve igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade, pluralismo, gratuidade de ensino, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gestão democrática, valorização do profissional da educação e da experiência extra escolar, garantia de padrão de qualidade, vinculação da educação escolar com o trabalho e as práticas sociais ⁸. Mas ainda a precariedade estrutural do ensino público ⁹ e a elitização do ensino particular, somada às estruturas escolares e as metodologias pedagógicas inadequadas, agravam os processos de subjugação e marginalização social de grande parte da população brasileira e continuam a desafiar os movimentos que lutam por garantir educação crítica a todos os cidadãos.

Uma outra vertente significativa de educação dirigida às camadas populares é a “educação de adultos”. Embora já no período de colonização no continente, houvesse uma sucessão de trabalhos de evangelização de “pobres, índios e pretos” e, no final do Império (1889), já tivessem surgido escolas noturnas para adultos, a proposta de ensino de adultos é colocada com força na primeira metade dos anos 1930 e, sobretudo, após a eclipse do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1945). Com o processo de industrialização-urbanização, secundado pelo avanço de uma política nacional-populista, a tarefa de alfabetizar em massa é assumida como prioridade, gerando grandes campanhas oficiais e movimentos de educação de adultos¹⁰. As campanhas de educação de adultos, contando inicialmente com apoio da UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization) e, na década de 1960, da USAID (United States AID), pretendiam promover a alfabetização de adultos e desenvolvimento comunitário, como parte da estratégia política das classes dominantes¹¹.

As campanhas de educação de adultos promovidas por entidades governamentais relacionam-se conflitivamente com o conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos e organizações populares. Esta última vertente de educação popular, aliás, tende a ser considerada mais coerente com os interesses das classes sociais subalternas. São, por exemplo, as escolas criadas e dirigidas por organizações socialistas e anarquistas de trabalhadores na década de 1920. Também se pode incluir neste rol as diversas atividades educacionais emergentes junto aos movimentos sociais no início da década de 1960, que renascem com vigor na segunda metade dos anos 1970, contando com apoio de inúmeros grupos e entidades de assessoria ao movimento popular, e encontram diferentes formas de institucionalização com o processo de democratização do Estado brasileiro no final da década de 1980.

Hoje se pode considerar, de modo geral, como educação popular os processos que visam a garantir a educação básica a todos os cidadãos. Mas em um sentido mais estrito e político, distinguem-se, de um lado, os trabalhos educativos geralmente promovidos pelas classes dominantes que reforçam a sujeição e desarticulação dos indivíduos, contribuindo assim para

contrário, é no sistema de ensino que encontramos com maior profundidade, pelo caráter clientelista da burocracia escolar, uma enraizada mentalidade privatista da coisa pública. A estrutura administrativa da escola, determinada e articulada em grande parte a partir das orientações do diretor, que dela toma ‘posse’, a obtenção do consenso pelo servilismo ou pela troca de favores, a nomeação dos cargos de confiança nas instâncias intermediárias ou superiores apoiada em relações tacanhas de clientelismo político, a falta de autonomia para a elaboração e execução de projetos pedagógicos no âmbito da unidade escolar, enfim, esse conjunto de fatores acaba por transformar a educação mantida pelo Estado num grande terreno onde prevalecem interesses pessoais, formas tradicionais de dominação política e concepções privadas de uma atividade que deveria ser essencialmente pública” (SPOSITO, 1989, p. 64)

¹⁰ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos é iniciada em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, ambas com o objetivo de promover alfabetização junto à população rural. Após 1954, começam a diminuir suas atividades. Em 1958, diante do reconhecido fracasso das campanhas anteriores, é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que cresce extraordinariamente em 1959, sendo reestruturada em 1960, declinando em seguida, por dificuldades financeiras. Entre início de 1962 e primeiros meses de 1963, o governo lança a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, que sequer é colocada em prática, e o Programa de Emergência, que dura seis meses. Todas estas campanhas são extintas em 26 de março de 1963 para permitir a descentralização prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Entretanto, a tendência centralizadora ressurge no Plano Nacional de Alfabetização, criado em 21 de janeiro de 1964, mas abortado com o Golpe de Estado, em 14 de abril de 1964. Por dois anos, o governo militar esquece qualquer campanha de alfabetização, preocupado em abafar toda a mobilização popular anterior. Em 1966, o governo federal retoma a iniciativa no campo da alfabetização de adultos, oferece apoio à Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e cria, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se implanta e se expande a partir de 1970. Em 1981, o MOBRAL mudou de orientação abandonando a prioridade de alfabetização de adultos.

¹¹ As campanhas iniciadas em 1947 e em 1952 ganham vigor durante o segundo governo de Getúlio Vargas (1950-54), com a perspectiva de consolidar a hegemonia da burguesia industrial, minando as bases eleitorais da burguesia rural. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), torna-se um fator de integração nacional e, portanto, de consolidação do modelo econômico nacional-desenvolvimentista. Já no período 1961-64 os movimentos sociais imprimem, mesmo nas iniciativas governamentais de educação de base, uma tendência reformista-revolucionária, que se procura

recuperar no Plano Nacional de Alfabetização, extinto em 1964 logo ao nascer. Dois anos depois, a proposta de alfabetização de adultos é retomada pelo governo ditatorial, com uma perspectiva de promover a aceitação popular do novo sistema econômico-político imposto.

¹²"A participação popular (...) é entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tomando-se uma prática social efetiva que sedimente uma nova cultura de cidadania. (...) A participação popular que intervém no planejamento, nas decisões e no controle das políticas públicas requer o cidadão ativo: que vota, que escolhe seus representantes políticos conscientemente (...) mas que não se limita a isso. Exige ainda que ele opine, proponha, analise e se apresente enquanto sujeito dos destinos de sua cidade, de seu estado e de seu país" (CISESKI, 1997, p. 22-3)

¹³"Distingue-se a cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela - da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política" (BENEVIDES, 1994, p.16)

¹⁴Importante, neste sentido foi o trabalho de Michel Launay, professor da Universidade de Nice (França), que trabalhou como colaborador na Universidade São Paulo, no período de 1972 a 1976. No mesmo período Paulo Freire e Moacir Gadotti participaram em grupos de estudos sobre as obras de Freinet, na Universidade de Genebra (Suíça, 1973), e posteriormente, em 1978, Moacir Gadotti ofereceu cursos sobre Freinet na UNICAMP. Nesta linha, foram inúmeras e variadas as atividades de ensino e extensão universitária realizadas com apoio de diferentes universidades em várias partes do Brasil (entre elas, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade do Estado de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Piauí, Universidade do Rio de Janeiro, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Pedagógico Dom Bosco...).

¹⁵ A produção teórica sobre a Pedagogia Freinet tem sido discretamente profícua. Entre as primeiras dissertações defendidas e livros publicados, encontram-se: CABRAL, Maria Inês Cavalieri. *De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia*. São Paulo, USP, 1975. Publicada em livro pela Ed. Hemus, São Paulo, 1978; RIBEIRO, Sílvia Aranha Oliveira. *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora: Paulo Freire e Celestin Freinet*. São Paulo, PUCSP, 1977; SANTOS, Maria Lúcia dos. *A expressão livre na Escola Moderna - Pedagogia Freinet*. Universidade Paul Valéry - Montpellier II, França, 1976; FARIAS, Sérgio. *Alfabetização e participação comunitária: um exercício de educação popular na Bahia*. Salvador, UFBA, 1978; LEME, Nympha Glasser. *Inovação na Pedagogia Institucional: proposições de Fernand Oury e Michel Lobrot*. São Paulo, PUSP, 1982; OLIVEIRA, Lara do Amaral. *A escola do trabalho segundo Freinet*. Rio de Janeiro, FGV-RJ, 1982; MARQUES, Carmen Silvia. *Freinet e a pré-escola, o que muda?* São Carlos, UFSCAR, 1984; CERDA, Faustino Perez. *Escola do trabalho: proposta alternativa / Pedagogia de Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 1984; SHIMIZU, Dayse Maria Alonso. *Ométodo natural de Freinet: pedagogia alternativa para a alfabetização*. Campinas, UNICAMP, 1984; FERRONATO, Vera Lúcia de Araújo. *A pedagogia do texto livre*. Curitiba, UFPr, 1984; OLIVEIRA, Arlete Azevedo de Oliveira. *Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas alfabetizadoras*. João Pessoa, UFPa, 1984. (Este é o levantamento possível a partir dos dados sistematizados disponíveis: pesquisas posteriores devem complementar o levantamento de informações atualizadas tanto sobre a produção científica quanto sobre as diferentes atividades relativas à Pedagogia Freinet no Brasil). Entre os livros mais recentes, encontram-se: SAMPAIO, Rosa Maria Witaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo, Scipione, 1988; ELIAS, Marisa del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papirus, 1996; OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias de Botafogo, 1996.

adaptá-los a processos de dominação e exploração, e de outro lado, as propostas - geralmente construídas junto com os movimentos populares - que promovem a *autonomia, a participação*¹², e a *cidadania ativa*¹³. Importante nesta linha de educação popular é garantir a relação de reciprocidade entre sujeitos que, através de um processo de reflexão crítica e ação participante, buscam compreender e enfrentar os problemas da realidade em que vivem. Assim, a educação popular adquire um sentido político qualitativamente consistente na medida em que se faz "com o povo e não só para ele" (FREIRE, 1992, p. 130 e 28).

A contribuição da Pedagogia Freinet

A pedagogia Freinet foi introduzida no Brasil principalmente depois de 1970, a partir de contatos de educadores brasileiros com educadores ligados ao movimento de Escola Moderna francês. A pedagogia Freinet foi inicialmente bastante estudada em nível universitário¹⁴ estimulando os estudantes a realizar experiências das técnicas Freinet em classes de ensino de primeiro e segundo graus. Realizaram-se também diferentes pesquisas e dissertações de pós-graduação¹⁵. Através de cursos de formação de professores e de atividades de intercâmbio com movimentos de escola moderna de outros países (em modo particular da França), pouco a pouco a Pedagogia Freinet tornou-se cada vez mais conhecida no Brasil.

Desde os anos '70 foram criadas várias escolas de educação infantil organizadas segundo a Pedagogia Freinet¹⁶. São em geral pequenas escolas criadas por grupos de educadores e pais desejosos de realizar uma experiência educacional "alternativa" em que se viabilize uma nova relação entre educadores e educandos¹⁷. Aparecem, muitas vezes, como uma tentativa de realizar de maneira mais independente propostas educativas que encontram dificuldades de prosperar nas escolas privadas e públicas¹⁸. Nas escolas privadas, que contam com condições econômicas mais favoráveis, as dificuldades provêm sobretudo de sua estrutura pedagógica e administrativa hierarquizada que cerceia iniciativas que ofereçam o risco de escapar a seu controle, assim como das pressões oferecidas pelo ambiente familiar, social e, por vezes, confessional, mais ligados a interesses conservadores e pequeno-burgueses. Já na escola pública, a instabilidade e a precariedade das condições de trabalho, agravadas pelas sucessivas mudanças de orientação política e pelo esvaziamento burocrático das relações pedagógicas e funcionais, retiram geralmente as condições para o cultivo e a continuidade de experiências pedagógicas inovadoras, que exigem tempos longos para sua maturação e requerem condições adequadas para a formação e consolidação das equipes de educadores. Neste contexto, verifica-se que proposta da pedagogia Freinet se difundiu mais entre as escolas alternativas e particulares¹⁹, com discretas incidências na rede pública de ensino²⁰ e algumas experiências independentes ou realizadas em parceria com organizações populares²¹, contando de modo geral com significativo apoio do âmbito universitário.

¹⁶ Entre as *escolas de educação infantil* criadas segundo a Pedagogia Freinet, constam as seguintes: *Escolinha de Cotia* (São Paulo, SP, criada em 1974); *Escola Recanto Infantil* (Recife, PE, 1974); *Oca dos Curumins* (São Carlos, SP, 1976); *Escola Curumim*, (Campinas, SP, 1978); *Creche Cajarana*, (São Paulo, SP, 1981); *Escola Bebê-babá* (Curitiba, PR), fundada em 1983, adotou a Pedagogia Freinet em 1985 e mais tarde passou a se chamar *Escola Nova*; *Viver - Núcleo de Desenvolvimento Infantil* (São Paulo, SP, 1985); *Bebê & Cia* (São Paulo, SP, 1986); *Cia. da Criança* (Florianópolis, SC, 1991).

¹⁷ Foram muitas as experiências de escolas alternativas realizadas no Brasil, inspiradas em diferentes pedagogias populares. Trata-se de experiências densas de significados, conflitos e perspectivas. Cf. KASSIK, Neiva, 1993.

¹⁸ "Tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, o quadro é semelhante e são raras as experiências educacionais que tentam realmente avançar numa proposta alternativa. A idéia de escola alternativa propõe, essencialmente, uma organização que pretende instituir um outro tipo de educação. Contrapondo-se ao modelo tradicional autoritário, hierárquico e repressor, busca caminhos no sentido de criar um ambiente de liberdade, onde todos os envolvidos (pais, alunos, professores e funcionários), possam dar suas contribuições específicas. Embasa-se num conceito de educação que ultrapassa as fronteiras da escola, abarcando a vida da criança na sua totalidade. Para tanto, a função educativa abrange todas relações vividas pela criança, ou seja, na família, na escola, na comunidade, etc. O ambiente educacional não se restringe ao espaço físico das dependências da escola. Este amplia-se nas visitas às casas colegas, aos parques, praças, praias, teatros, empresas, outras escolas, etc. Enfim aprende-se sobre e no mundo, cada vez mais ampliado, diversificado e complexo" (KASSIK, 1993, p.214-5).

¹⁹ Além das experiências de escolas "alternativas" na linha da Pedagogia Freinet, também no ensino privado houve várias iniciativas, entre as quais a implantação da Pedagogia Freinet no Instituto Educacional Dom Bosco (Santa Rosa, RS, 1984) e a fundação da Escola Célestin Freinet, mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 1984. Alguns núcleos locais sediaram-se inclusive em instituição de ensino privado como o Núcleo de Estudos Pedagógicos Célestin Freinet (Erexim, RS, 1986), filiado à FIMEM em 1986; o Núcleo Freinet de Florianópolis, filiado à FIMEM, em 1986; organização do Núcleo Freinet do Colégio Salesiano de Itajaí, SC, em 1986.

²⁰ Várias foram as iniciativas realizadas em escolas públicas: entre as primeiras é possível identificar o trabalho de implantação da pedagogia Freinet, através de atividades teatrais, na EESG Virgília R. A. de Carvalho Pinto (São Paulo, SP, 1974); aplicação da Pedagogia Freinet em classe de alunos multirrepetentes da 2a. série na EMPG Gal. Liberato Bittencourt (São Paulo, SP, 1977); instalação de duas classes Freinet na Rede Municipal e Estadual de Ensino de Bauru, SP, 1983; atuação do Nucleo Freinet de Maringá (PR, 1983) na Escola Municipal Jardim Kosmos; implantação do projeto Pedagogia Freinet nas Escolas Municipais de Educação Infantil em São José dos Campos, SP, 1986.

²¹ Entre as experiências independentes de práticas educativas inspiradas em Freinet, pode-se identificar o Atelier Arte Expressão *Escola Viva* (São Paulo, SP, 1974); o Grupo de amador *Teatro Circo Alegria dos Pobres* (São Paulo, SP, 1976); os encontros sobre *Teatro popular e Pedagogia Freinet*, promovido pelo Centro de Educação e Cultura Popular - CECUP; Projeto *Vizinhança* (Terezina, PI, 1987); o projeto das *Oficinas do Saber* (Florianópolis, SC, 1991).

²²Na região Nordeste, O *Movimento da Escola Moderna do Nordeste* foi fundado em 1988, com a participação de representantes da Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

²³Na região Sudeste, o *Centro Regional da Escola Moderna*, foi fundado em São Paulo, em 1985 e conta hoje com a participação de núcleos de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

²⁴Na região Sul, encontram-se atuantes o *Movimento Regional Freinet de Santa Catarina* (no Estado de Santa Catarina), o *Núcleo Freinet Campos Gerais* (Estado do Paraná) e o *Núcleo Freinet Gaúcho* (Estado de Rio Grande do Sul).

²⁵Foram elaborados de forma cooperativa e publicados Boletins Informativos em nível nacional, como as primeiras edições do *Boletim Cooperativo da Escola Moderna do Brasil*: o primeiro, em Salvador, 1978; o segundo, em São Paulo, 1979; e o terceiro, em Blumenau, 1980. A partir deste ano, foi traduzido e divulgado o informativo *Multilettré* da *Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM)*. Em nível regional tem sido publicados, entre outros, os Boletins Informativos do *Movimento Regional Freinet de Santa Catarina* (6 números até 1996), do *Movimento da Escola Moderna do Nordeste* (primeiro número em 1989).

²⁶O *Fórum da Pedagogia Freinet* foi criado a partir do *I Simpósio da Pedagogia Freinet*, realizado de 06 a 09/06/96, na PUC/SP, que contou com 367 participantes de muitas das cidades brasileiras, como: Natal, Recife, Teresina, Goiânia, Campo Grande, Belo Horizonte, Niterói, Erechim, Porto Alegre, Florianópolis, Ponta Grossa, Curitiba e São Paulo, além de representantes da FIMEM e da Universidade de Bordeaux II (França), o Fórum pretende publicar um boletim mensal para socialização de experiências e criação de uma rede de informações sobre o Movimento Freinet no Brasil.

²⁷Até hoje, o Movimento Freinet no Brasil realizou quatro Encontros Nacionais. O I Encontro Nacional de Educadores Freinet, teve lugar em Campinas, SP, 1989, o segundo em Recife, PE, 1991, o terceiro em Erechim, RS, 1993 e o quarto em São Paulo, SP, 1995. O quinto encontro nacional realizou-se em Curitiba (PR), em 09-12 de julho de 1997.

²⁸Entre os projetos educativos populares cooperativos iniciados a partir do RIDEF 1988, salienta-se o trabalho realizado pela *Cooperativa Educacional Calabar*, no bairro de Alagados (Salvador, BA, Brasil), em cooperação com o Grupo “Encontro” da Suíça, assim como o projeto da *Oficina do Saber* desenvolvido pelo CEDEP (Florianópolis, SC, Brasil) em cooperação com o MCE e CIDIS (Itália).

²⁹Além das dissertações que elaboram estudos comparativos da pedagogia Freinet com outros educadores (cf. CABRAL, 1975; RIBEIRO, 1977), realizaram-se inúmeros seminários como o encontro sobre *A pedagogia Freinet e a contribuição teórica de Emília Ferreiro* promovido pela 15a. Delegacia de Ensino de São Paulo (São Paulo, 1986), a *III Jornada Pedagógica: a Alfabetização sob a ótica de Emília Ferreiro, Paulo Freire e Célestin Freinet*, promovida pela UNESP, (Marília, SP, 1987). Mais recentemente vem se fazendo estudos sobre a relação da proposta de Freinet com Piaget, Vigotsky, Foucault (cf. ELIAS, org., 1996, p. 45-50; 195-207).

O movimento Freinet no Brasil encontra-se hoje organizado em três Regiões principais: Norte e Nordeste²², Sudeste²³ e Sul²⁴. Há pouca integração e muita dificuldade de comunicação entre eles por várias razões, como a distância entre as regiões brasileiras e o alto custo dos meios de locomoção e comunicação. No entanto, muitas iniciativas têm sido realizadas em nível nacional e regional para promover a comunicação entre os grupos do movimento, como a edição dos Boletins Informativos²⁵, a recente criação de um Fórum da Pedagogia Freinet²⁶ e o empenho no uso da *internet*.

A realização do XVII RIDEF no ano de 1988, em Florianópolis, no sul do Brasil, foi um momento forte para a articulação do movimento em nível nacional, que veio se promovendo nos anos subseqüentes particularmente através de Encontros Nacionais²⁷. De modo particular, foi uma ocasião para fecundos contatos e intercâmbio com grupos e movimentos de outros países, dos quais nasceram significativos projetos de cooperação²⁸.

As contribuições da Pedagogia Freinet para a educação popular em nosso país ainda são bastante incipientes, fruto de trabalhos isolados de educadores comprometidos que buscam respeitar e valorizar a cultura do aluno. No entanto, pode-se identificar algumas contribuições significativas no campo da alfabetização, de formação de educadores, de transformação da escola e de construção da cidadania, onde a fecundidade da proposta de Freinet se verifica na interação, tanto prática quanto teórica, com outras pedagogias populares²⁹.

Freire e Freinet

A fecundidade qualitativa destas iniciativas no campo da educação popular evidencia-se, por exemplo, na interrelação teórico-prática entre a proposta pedagógica de Célestin Freinet e a de Paulo Freire.

Trata-se de dois educadores que, embora contemporâneos, atuaram em contextos sociais bastante diversos (França e Brasil). Freinet se preocupou sobretudo com a educação escolar de crianças de 0 a 14 anos, enquanto Paulo Freire se ocupou inicialmente de adultos nos chamados “Círculos de Cultura” que pretendiam justamente escapar à escolarização tradicional.

Mas é possível identificar nas propostas destes educadores alguns pontos em comum. O modo de ambos conceberem a educação revela a consciência da impossibilidade da neutralidade da educação, a recusa de manipulação do homem e a crença na

importância da ação pedagógica, apesar de todos os seus condicionamentos, no processo de libertação humana e de transformação social. Nesta direção, ambos dão a palavra ao povo, para falar de sua vida, como passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e o engajamento na transformação do mundo. A “expressão livre” foi a grande descoberta de Freinet para dar a palavra à criança. Através do tatear experimental e da possibilidade de relatar as próprias vivências, as crianças desenvolvem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Já para Paulo Freire, dizer a palavra é transformar o mundo, pois, ao dizer a própria palavra as pessoas começam a construir conscientemente seus próprios caminhos (RIBEIRO, 1977, p. 74 e 75). Tanto Freinet quanto Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. E se Paulo Freire focaliza prioritariamente o trabalho educativo ligado à ação e à organização sócio-política do mundo adulto, Freinet enfatiza a transformação do ambiente escolar mediante o desenvolvimento dos métodos ativos, da organização cooperativa e dos canais de comunicação com o meio natural e social.

Entre afinidades e diferenças, as propostas pedagógicas de Freinet e Freire se complementam. Paulo Freire em suas práticas iniciais de “conscientização” desenvolveu o método de investigação, codificação e decodificação temática (FREIRE, 1970, cap. III, p. 89-141). Mas tem alertado sobre os perigos da tendência à mitificação de métodos e técnicas, à absolutização destas, quando se perde de vista as finalidades e os sujeitos a que estão ligadas. E, com a preocupação de demitificar a conscientização, Paulo Freire não tem enfatizado o aprimoramento das mediações na prática educativa. Complementarmente, Freinet, constatando que muitos professores militantes políticos adotavam na sala de aula métodos e técnicas de dominação totalmente em discordância com a sua opção ideológica de liberdade e solidariedade, salienta a importância da organização material técnica e pedagógica. Neste sentido a preocupação com a clareza política das finalidades do processo educativo, tão enfatizada por Freire, encontra nas técnicas propostas por Freinet maiores possibilidades de mediação com a prática de educação escolar.

Referências Bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Vitória. “Democracia e cidadania”. In: *Revista Pólis - participação popular nos governos locais*. Pólis - Instituto de estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, São Paulo, n. 14, pp. 11-19, 1994.
- CABRAL, Maria Inês Cavaliéri. *De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia*. São Paulo, Hemus, 1978.
- CISESKI, Ângela Antunes. *Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, USP, 1997.
- ELIAS, Marisa del Cioppo, org. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papirus, 1996.
- FANTIN, Maristela. *Construindo cidadania e dignidade: experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio*. Florianópolis, Ed. Insular, 1997.
- FALTERI, Paola. *Andata e ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare le differenze ed entrare in contatto con l'altro*. Roma, MCE, 1995.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação popular e universidade*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1989 (Serie Aberta).
- _____. *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Italia: Progetti e Percorsi*. Dossier Parte II. Università degli Studi di Bologna, 1996, 147p.
- FLEURI, R. M. Al ritorno nuovi sguardi. In: *Il Brasile è un aquilone : la reinvenzione del sogno della cooperazione*. Roma: MCE, 1997a. p. 117-125.
- _____. Educação popular e complexidade. In: ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO POPULAR, 16-18 jun. 1997, João Pessoa (Pb. BR). 1997b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- KASSIK, Neiva. *A ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, UFSC, 1993.
- RIBEIRO, Silvia Aranha de Oliveira. *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1977.
- SPOSITO, Marília. Redefinindo a participação popular na escola. In: *Cadernos do CEDI*. São Paulo, n. 19, pp. 61-67, jan. 1989.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985, p. 49-60.

Na Universidade de Saitama



Após um almoço leve (como é sempre a comida japonesa) que tomamos na mesma sala de trabalho, fomos a uma reunião de debate aberto com um grupo de professores e estudantes. Era um pequeno grupo, ao redor de uma mesa. No centro, chá japonês e bolachas, como geralmente oferecem em encontros com visitantes. Optou-se por uma apresentação dos presentes, que explicitaram seus interesses.

Hiroyuki Nomoto fez a tradução japonês-português.



Todos os presentes tinham algum interesse no campo da educação intercultural popular.



Yusako Osawa é professor que trabalha com a questão das minorias. No Japão assiste-se hoje a imigração de grande número de “dekassegi”, proveniente recentemente da América Latina, assim como anteriormente da Coreia.

Os grupos de origem coreana (descendentes de quase dois milhões de imigrantes que habitaram o Japão logo depois da segunda guerra) assim como os *nikkei*, descendentes de emigrantes japoneses, provenientes da América Latina (são hoje cerca de 200 mil brasileiros e 50 mil peruanos, entre outros) vivem uma situação cultural e civilmente subalterna, como estrangeiros. Situação culturalmente semelhante à de outras “minorias” étnicas japonesas. O povo “*ainu*”, de Hokkaido, ao norte do arquipélago, e os “*okinawa*”, que ocupam cerca de 150 ilhas ao sul do país, são etnias diferentes que vivem em uma situação culturalmente subalterna na sociedade japonesa. Tal realidade contrasta com a mentalidade dominante, que considera o povo japonês como étnica e culturalmente homogêneo. A política dominante tem sido a de assimilar completamente os grupos

minoritários, discriminando as culturas que se manifestam de modos diferentes. Assim, os *ainu* foram proibidos de usar seus nomes nativos e desde há 120 anos tendem a assimilar nomes japoneses. O governo japonês criou escolas específicas para os *ainu*, ensinando só língua e cultura japonesas. Em 1937, estas escolas foram fechadas e as crianças foram transferidas para escolas normais. Trata-se de uma política de assimilação ativa. Mas há grupos que tentam manter sua cultura e sua religião. Em Tóquio criou-se uma associação do povo *ainu* para a preservação de sua cultura. Esta associação chama-se *Utari*, que significa *amigo, companheiro*.

O professor Yusako perguntou-me também sobre a situação dos índios no Brasil. Expliquei que na história da colonização brasileira, os índios foram quase exterminados, passando de uma população, estimada em cinco milhões de indivíduos no ano de 1500, para cerca de 100 mil em 1957. Hoje esta população, ligeiramente crescida, consiste em cerca de 300 mil pessoas de 180 grupos étnicos diferentes, ocupando áreas de reservas numa extensão total de quase 10% do território nacional. Alguns movimentos sociais lutam pela defesa de sua identidade étnica e cultural, junto com a defesa de seus direitos humanos, políticos e sociais.

O professor Yusako estuda, ainda, a educação colonizadora na história de ocupação japonesa na China, assim como se interessa pela estrutura escolar. Neste campo, descobrimos interesses comuns, particularmente relativa à proposta educativa de Paulo Freire e às práticas de educação de adultos.

Alguns dos presentes já tinham tido contato com experiências de educação popular no Brasil



Fujii Reiko esteve no Brasil há dez anos. Ela trabalhou em Salvador com agricultores de quiabo. Participa de um grupo de estudos de Paulo Freire e está traduzindo o seu texto sobre educação para a cidadania.



Motomi Koguri já esteve no Brasil em 1996, quando universitária, para estudar educação de adultos. Agora está se aperfeiçoando no estudo da língua e da cultura brasileira, para colaborar na tradução das obras de Paulo Freire.



Hideo Kakimura é professor na Universidade de Kokugakuin (junto com Minoru Satomi e Akira Kusuhara), no curso de formação de educadores. Participou da tradução da *Pedagogia do Oprimido* e da *Ação Cultural para a Liberdade*. Está interessado na educação popular na África, onde encontrou Paulo Freire. Estuda, de modo particular, teatro popular. Também trabalha com grupos da Tailândia que lutam pela melhoria da qualidade de vida.



Kyuzo Wakaki (cuja família nos hospedou por uma semana) viajou sozinho ao Brasil dois anos atrás, percorrendo várias regiões por três semanas. Trabalha em uma escola secundária procurando desenvolver as idéias de Freinet na escola pública. Está também interessado em saber mais sobre a educação para meninos e meninas de rua.

Akira Kusuvara, é o professor da Universidade de Kokugakuin com quem eu me havia encontrado no final de abril de 1998 no Fórum Paulo Freire em São Paulo. Trabalha com alfabetização de adultos, particularmente das minorias de origem coreana.



M i a k a w a Megumi é interessada na alfabetização de adultos. Trabalha numa ONG em três áreas de imigrantes sem-teto. Quer ser educadora e pretende compreender como se aplica a proposta de Paulo Freire na realidade japonesa.



Minoru Satomi, também professor da Universidade de Kokugakuin, foi quem se dedicou com enorme atenção a preparar nossa acolhida no Japão. Sabe seis línguas, inclusive espanhol e português. Leu Paulo Freire há 25 anos atrás. Desde aquele momento está interessado em movimentos culturais na Ásia, de modo particular junto à população *tai*.

Kasuo Funabashi foi quem me acompanhou a maior parte do tempo de minha permanência no Japão. Descobrimos muitos interesses comuns, inclusive estudos sobre o poder disciplinar. Fiquei muito interessado em ler a tradução de seus textos sobre este assunto.



Comecei aprender com ele sobre o *seikatsu-text*, metodologia de aprendizagem de escrita a partir da vivência.



O debate durou cerca de três horas e foi imensamente rico.



Ao final decidimos ir visitar Kawagoé, um bairro de Tóquio típico do período Edo (1603-1867). Visitamos o templo, as ruas e casas típicas e concluímos a noite num restaurante de sushi, sashimi e saquê.

Enfim, pagamos o metrô e fomos para casa.



Domingo, 19/07/98. Ao partir da casa dos Wakaki, enviamos por transportadora as malas para a sede da RIDEF, em Hanno, cidade próxima para onde iríamos dois dias depois. É uma forma fácil e segura de transportar bagagens de um lugar para outro no Japão: evita-se o incômodo de carregar volumes pelas ruas, escadas e nos trens, geralmente superlotados.

Com uma mochila, fomos nos encontrar com **Junko Tomimoto**, uma simpática jovem que nos acompanharia por três dias.

Após uma viagem de

cinquenta minutos de trem, da estação de Kyose a Ikebukuro, encontramos com Funabashi, que nos acompanhou ao centro de Tokyo, num auditório onde se realizava a formatura de uma turma de estudantes do Supletivo, promovido pelo Projeto CETEBAN.



Junko Tomimoto



Estação ferroviária de Ikebukuro

Projeto Ceteban

O Projeto Ceteban, desenvolvido em parceria pelo CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília) e a UNIBAN (Universidade Bandeirante de São Paulo), pretende proporcionar aos brasileiros residentes no Japão a possibilidade de concluir os Ensinos Fundamental e Médio, através do Curso Supletivo baseado no Sistema de Educação à Distância. Os cursos e os exames são ministrados em português e segundo a legislação brasileira, de tal forma que os formados, quando retornarem ao Brasil, terão seus certificados reconhecidos. O curso é realizado através de uma metodologia personalizada, onde o aluno recebe os módulos em sua residência e estuda no local onde achar mais conveniente, de acordo com a sua disponibilidade de tempo. Quando estiver com um ou mais módulos preparados, o aluno agenda sua prova conforme calendário pré-estabelecido e as realiza pessoalmente no local escolhido pelo aluno.

Na festa de formatura que presenciei, 46 alunos obtiveram diplomas de ensino fundamental e médio. Mas o problema educativo dos brasileiros no Japão é muito amplo e grave.



Prof. Carlos Shinoda Discursa na Formatura do Curso Supletivo para brasileiros no Japão

São cerca de 10 mil dekasseguis brasileiros, de 15 a 19 anos, que não têm o primeiro grau completo. Segundo o levantamento da Japan Immigration Association, a população desta faixa etária em 1996 era de 16.310 jovens e o total dos dekasseguis brasileiros era de 201.795. O problema educativo também é grave para as crianças. Existem no Japão 22.105 crianças brasileiras, de 0 a 14 anos, das quais cerca de oito mil em idade escolar. Somente 5.725 encontram-se matriculadas.

Kamakura

A festa de formatura do Ceteban, foi como um mergulho num ambiente brasileiro, após uma semana de convivência com um ambiente no qual me sentia estrangeiro. Conversei com o cônsul brasileiro Márcio Fagundes do Nascimento (consbras@gol.com), que me apresentou o responsável das Relações Culturais e Educacionais da Embaixada Brasileira, Marcos Venturini. Conheci, também, o professor **Shigehiko Shiramizu**, da universidade de Musashi (<http://www.cc.musashi.ac.jp>).



Este professor de Sociologia estuda questões relativas às minorias étnicas no Japão. Conversei com vários brasileiros, como a Ana Hatie Sato de Moraes e Silva, professora em uma escola em Kanagawa e responsável por consultas de Língua Portuguesa. Tem desenvolvido um papel de mediadora intercultural para as crianças brasileiras na escola onde trabalha. Também conheci Lauro Akio Sakae, presidente da Associação Comercial Nipo-Brasileira, e o Prof. Carlos Shinoda, diretor do Ceteban (ceteban@twics.com). Fui apresentado também a Inácio Shibata, repórter da International Press Corporation (intpress@po.ijnet.or.jp), que me solicitou uma entrevista. O artigo, de Marlene Maeda, foi publicado em 15 de agosto de 98 (veja adiante, na p. 31). Ao final do evento, conhecemos Hidekichi Hashimoto, que trabalha na TDD e é gerente da web site braznet (www.braznet.or.jp)



Junko, Ana e marido, Dione, Hashimoto, Inácio

Com Hashimoto e Junko, fomos à casa dos tios de Junko, onde seríamos hospedados por dois dias. Passamos por um Santuário budista, onde se realizava uma grande festa.

Jantamos na casa de Jo e Michiko, com seu filho Takashi. Jo é piloto da JAL e agradeceu, em nome da empresa, quando falamos que viajamos pela JAL. A hospitalidade foi excelente.



Parque de Kamakura: história, ecologia e espiritualidade omnipresente



Buda: um dos muitos templos

Segunda-feira, dia 20/08. Visitamos Kamakura, que foi a capital nos anos 1100. Visitamos alguns de seus inúmeros templos e jardins, inclusive a estátua de bronze do grande Buda (foto acima).

Cidadania global

No final da tarde, Junko nos acompanhou ao local onde ela trabalha, o **Chikyu Shimin Kanagawa Plaza** (Kanagawa Plaza da Cidadania Global), em Yokohama, estado de Kanagawa. É um monumental centro cultural que ocupa 12.470 m². No primeiro andar funciona a Kanagawa International Association. Aí conhecemos Shinya W. Kim, um dos raros funcionários públicos de origem coreana, coordenador da setor em que Junko trabalha. No segundo andar estão as salas de vídeos e informações. Mas é no quinto andar que as crianças têm seu espaço garantido, com as salas da Fantasia, da Paz, de Projeções e de Entendimento Internacional. É nesta última sala que o Brasil, ao lado de países como Tailândia e Nepal, tem o seu espaço garantido.



Kanagawa Plaza da Cidadania Global em Yokohama



Stand da Espanha: vídeo, ilustração, mapa, fotos, utensílios



Reprodução da mercearia da Babuda (Ceará, BR)

Através da reprodução da mercearia da Babuda (apelido da dona dessa loja na praia de Canoa Quebrada, no Ceará, que realmente existe) e através de um orelhão (como os telefones públicos brasileiros, com uma espécie de mensagem gravada), os visitantes podem saber mais sobre a cidade, o cotidiano e os sonhos das crianças de lá.

Pode-se ainda experimentar aí vestimentas de outros países, brincar em um labirinto de respostas, e consultar os painéis nos quais as crianças de várias partes do mundo apresentam um pouco de sua cultura. A visita a este centro me estimulou a vislumbrar o significado de se construir e ativar, em Florianópolis, um centro de estudos e relações interculturais.



Stand da Tailândia: máscaras, objetos e livros

uma experiência de educação intercultural de base

Terça-feira, dia 21/08. Michico nos acompanhou pelas ruas assimétricas do bairro onde mora até a estação de trem onde nos encontramos com Junko e Motomi Kogure.



Sung-Jae Kim diretor da creche de Sakuramoto

Visitamos a creche de Sakuramoto, em Kawasaki. O diretor **Sung-Jae Kim**, diretor da creche é pastor da Igreja cristã (de confissões presbiteriana e metodista que formam uma única associação no Japão). A população deste bairro é predominantemente de origem coreana. O diretor nos acompanhou em visita às classes e depois nos contou a história da creche e dos coreanos no Japão. A creche foi criada em 1947, pelo pastor desta comunidade, quando a matrícula de sua filha na escola foi recusada por ser estrangeira. Nesta época, cerca de 2.400.000 coreanos viviam no Japão. De origem rural e pobres vieram trabalhar na reconstrução pós-guerra deste país. A maioria retornou posteriormente à Coreia, restando cerca de 500 mil coreanos no Japão. Em Kawasaki, residiam cerca de 800 famílias coreanas. Eram pobres, trabalhando principalmente na produção de bebidas alcoólicas, criação de porcos e fabricação de utensílios de cobre.

A história da discriminação social e cultural da população de origem coreana no Japão não é simples para se entender com poucas informações. Em dezembro de 1945, após a ocupação do Japão pelos Estados Unidos da América no mês de agosto desse ano, o governo retirou aos coreanos o direito de voto. E um dia antes da promulgação da nova Constituição, em 03 de maio de 1947, o Imperador instituiu uma lei que obriga os estrangeiros a se registrarem como “dekasseguis”. Nesta época 95% dos

estrangeiros eram provenientes da Coreia e de Taiwan. Mesmo os que já haviam adquirido a nacionalidade japonesa eram considerados estrangeiros. E em abril de 1952, data em que ocorreu a retirada oficial da ocupação norte-americana, o governo japonês retirou dos coreanos nacionalizados também este direito civil. Passaram a viver como estrangeiros, sem visto permanente. E sua ligação com a Coreia, país de origem, também se complicou a partir da separação entre Coreia do Sul e a do Norte, em 1949. A maioria era ligada à Coreia, como uma só unidade nacional, que já não existia institucionalmente. Em 1965, o Japão estabeleceu relações diplomáticas com a Coreia do Sul e os que se ligavam a este país podiam regularizar sua situação civil no Japão. Só a partir de 1982, admitiam-se também coreanos do Norte, mas é só depois de 1991 que o tratamento político concedido pelo governo japonês aos cidadãos deste país se tornou equivalente ao dispensado aos coreanos do Sul.

A relação entre coreanos e japoneses é historicamente tensa. São povos da mesma raça mas de etnias diferentes. Mas o Japão colonizou a Coreia, cuja cultura tem sido tratada como inferior. Hoje, para evitar a discriminação, os descendentes de imigrantes coreanos preferem assumir nomes e costumes japoneses, não obstante, a partir de 1985, seja possível naturalizar-se usando o nome próprio de origem estrangeira.



Creche de Sakuramoto

A partir de 1980, o processo de internacionalização da economia evidenciou a necessidade de se conhecer outros países onde manter fábricas filiais. Mas o governo japonês ainda encontra resistências para reconhecer e lidar com a diversidade cultural no próprio território.

A creche de Sakuramoto, chamada de Kurekai-kan, “Centro Carinho”, tenta desenvolver uma cultura japonesa aberta à diversidade étnica e cultural. Mantém filhos de estrangeiros (coreanos, colombianos, argentinos, brasileiros) e cria dinâmicas para conhecer e valorizar as diferentes culturas de suas famílias. A escola convida as mães para ensinar na escola aspectos de sua cultura, como a culinária. Uma vez por mês realizam-se aulas relativas a cada um dos países de origem das crianças. Aprendem canções e jogos de seus amigos. Quando entrei em uma das classes e as crianças souberam que sou brasileiro, me acolheram cantando “Atirei o pau no gato”.

Para a criança filha de estrangeiros, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem é fundamental para o desenvolvimento e amadurecimento de sua personalidade. Pois, se sua linguagem e sua cultura materna é inferiorizada ou rejeitada, a criança passa a rejeitar os pais e a negar a própria identidade. Sentem-se envergonhados perante seus



“Centro Carinho” tenta desenvolver uma cultura japonesa aberta à diversidade étnica e cultural.



As diferenças culturais são reconhecidas como valores

colegas e professores com a eventual presença na escola de seus pais, que falam mal o japonês ou se comportam de maneira incomum. Mas se, ao contrário, suas diferenças culturais são percebidas e reconhecidas como valores, as crianças têm maior possibilidade de se identificar, de desenvolver a própria auto-estima e de interagir cooperativamente com os colegas.

Ao me despedir, pedi a uma professora para me ensinar como se diz em coreano “muito obrigado”:
Hamsa ham mida!

Encerramos a manhã com o almoço em um restaurante coreano do bairro. No final do dia, após visitar Sinjuku, partimos para Hanno, onde estava para iniciar a RIDEF.

RIDEF '98

De 22 a 31 de julho: RIDEF '98. Foram dez dias de intensas e estimulantes atividades. Sediada em uma escola de Jiyu-no-mori, nos arredores da cidadezinha de Hanno, província de Saitama, vizinha a Tóquio, a “22ème Rencontre International des Educateurs Freinet” ou simplesmente RIDEF '98, como os organizadores japoneses preferiram chamar.

A RIDEF é um encontro internacional promovido, a cada dois anos em um país diferente, pela Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas (FIMEM), que articula os movimentos autônomos de educadores que se inspiram na pedagogia Freinet. Parte significativa desse trabalho de articulação é feita pelo Conselho Administrativo eleito nas assembléias realizadas durante a RIDEF.

Esta é a terceira RIDEF, de que participo: uma, em 1994, foi em Hemavan (Suécia); a outra, em 1996, em Cracóvia (Polônia). Da RIDEF '88, realizada em Florianópolis, mesmo sendo em meu país, não tive oportunidade de participar. A próxima, em julho do ano 2000, vai se realizar na Áustria, na cidadezinha de Hollabrunn, a 50 quilômetros de Viena (informações pelo e-mail ipassweg@vienna.at).

O movimento dos educadores Freinet no Japão trabalhou arduamente para sediar este encontro em seu país. Era a primeira vez que se realizava um encontro deste gênero no oriente. E os educadores japoneses tinham muitas razões para acolher este seminário internacional. Está em andamento uma profunda reforma escolar no Japão. Seu sistema educativo teve



Sessão de abertura da RIDEF. Entre outros, um espetáculo dos tambores japoneses.

grande sucesso na preparação de recursos humanos produtivos e adequados à expansão econômica japonesa. Mas o aumento da evasão escolar revela a dificuldade de se incorporar a iniciativa e o interesse dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. “Sob a guia da instrução acadêmica, os estudantes não podem utilizar os próprios recursos de aprendizagem, ou seja, os que derivam de suas experiências de vida. Os educadores não deveriam renunciar ao ensino, mas dar mais importância ao processo de aprendizagem. Todo estudante deveria colaborar com os outros companheiros da classe para elaborar programas de estudo.

Devemos avaliar de novo todas as nossas experiências para criar relações sinérgicas entre aprendizagem e ensino. Estes pressupostos nos levaram a convidar esta RIDEF a se realizar no Japão” – escreve **Minoru Satomi**, na apresentação da RIDEF '98.

A RIDEF é um encontro longo (dez dias), muito variado e animado. Os participantes têm a oportunidade de freqüentar um *atelier longo*, durante seis dias. Foram oferecidos, no período matutino, 15 propostas diferentes, tocando temas muito variados: texto livre, cultura dos cereais, produção artesanal de papel, educação para a paz, espetáculos japoneses, música, humorismo na escola, matemática do origami,

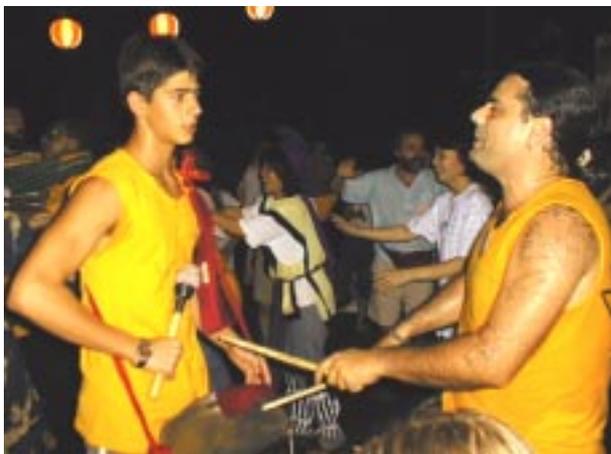
pedagogia democrática, etc. À tarde, podia-se escolher entre cerca de quarenta *ateliers curtos*. Nos *grupos de base*, os integrantes dos diferentes movimentos nacionais encontravam-se, ao final da tarde, para discutir questões pertinentes ao próprio grupo e à organização do Encontro. O período noturno era dedicado a grandes encontros. A sessão de *abertura* deu as boas vindas, apresentando de modo convidativo as propostas dos ateliers longos. Na *Assembléia* da FIMEM, discutiram-se e deliberaram-se, mediante o voto dos delegados credenciados dos diferentes movimentos, questões institucionais da Federação. Um *simpósio* realizado, em uma das noites,



Assumindo a tradição japonesa, nos cumprimentam ao modo ocidental

na sede da Prefeitura de Hanno, permitiu a apresentação dos movimentos Freinet nos cinco continentes. As *línguas oficiais* do congresso eram japonês, inglês e francês, para as quais havia tradução nas comunicações coletivas. Mas no face a face cada um se arranjava como podia para se comunicar. Três grandes *festas* foram momentos animados de confraternização: uma festa internacional, com a apresentação de músicas e danças de vários países; outra, tipicamente japonesa, ao ritmo dos tambores, ao sabor da comida japonesa e colorida pelos trajes típicos; e, na festa de encerramento, os grupos dos ateliers longos apresentaram seu trabalho. Um dia foi reservado para *excursões*: foram oferecidas quatro opções de passeios turísticos para conhecer o centro de Tóquio (Asakusa), Nikko, Kawagoe ou Chichibu. Um *boletim diário* fazia circular notícias e matérias dos participantes. Outro evento importante foi o da *foto* coletiva. Os momentos das refeições, os intervalos, o bar, os lugares de hospedagem eram outras oportunidades importantes de interação e conhecimento entre pessoas e culturas com características tão variadas.

A RIDEF 98 contou com um total de 351 participantes, de 29 países, dos quais 182 japoneses e 169 estrangeiros. A comitiva brasileira foi a mais numerosa (36 pessoas).



Festa internacional: brasileiros animam o carnaval.

A presença brasileira se fez sentir não só pelo número, mas pelo comportamento ruidoso, alegre (na noite de festa, as apresentações encerraram-se com um animadíssimo baile de carnaval ao ar livre, puxado pelos brasileiros), assim como pelas suas propostas de ateliers curtos e longos. Também muitos sentiram as dificuldades do “choque cultural”, particularmente nas formas de hospedagem e de alimentação. Dificuldades estas que os anfitriões japoneses ajudavam a enfrentar mediante seu comportamento infinitamente atencioso, gentil, dedicado, respeitoso, preciso, honesto.



Jovens japoneses nos recebem com muita simpatia.

A amizade e o carinho que nos dispensaram, sem paternalismo, surpreenderam-nos repetidas vezes, particularmente pelo esforço que empregaram para, com recursos escassos e em condições climáticas adversas (chuva e calor), criar condições de uma agradável permanência.

Foram muitas as experiências e os aprendizados vividos durante a RIDEF. Creio que um dos momentos significativos para nossa aprendizagem, enquanto movimentos Freinet no Brasil, tenha sido o da Assembléia Geral da FIMEM (Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas).

Particpei como representante da Região Sul. Ficou evidente que esta representação deveria ser melhor articulada. Aliás, a frágil organização dos movimentos Freinet no Brasil se revelou na reunião particular entre a comitiva brasileira e o Conselho Administrativo da FIMEM, que enfatizou a necessidade de consolidar o sistema de comunicação com as coordenações locais.

Da mesma forma, o fato de a Assembléia da FIMEM (por apenas 13 votos a favor, num total de 29 delegados votantes) ter recusado a candidata brasileira a um posto no C.A. da FIMEM. Esta candidatura tinha sido indicada pela Assembléia Nacional brasileira, realizada em Curitiba em julho de 1997. Mas o trabalho de articulação política com os movimentos de outros países foi insuficiente para obter o apoio na eleição. Perdemos a oportunidade de ter um representante brasileiro no Conselho Administrativo da FIMEM. Entretanto, nessa ocasião as conversas e entendimentos entre os brasileiros de diferentes regiões manifestavam o desejo e a vontade de promover formas de articulação mais orgânica dos movimentos no Brasil.

Seikatsu-text

Participei do atelier longo sobre Seikatsu-text, coordenado por um grupo de estudantes e professores liderado por Kazuo Funabashi.

Foram sete encontros muito ricos, que contou com a contribuição de participantes franceses, belgas, alemães, romeno, brasileiro, além dos japoneses. A produção do grupo resultou num texto coletivo artesanal.



Grupo que trabalhou ao longo da RIDEF, elaborando um conjunto de textos livres, segundo a metodologia do “seikatsu-text”



Leitura coletiva de uma história ilustrada



Apresentação de interpretações a partir de vivências

Houve um significativo intercâmbio entre pessoas, experiências e culturas diferentes. Através da dedicada e delicada condução dos animadores japoneses, aprendemos muito da realidade japonesa, ao descobrir pouco a pouco sua proposta metodológica de construção coletiva de textos a partir da vivência (seikatsu-text). E interagimos com a ampla experiência dos participantes europeus que desenvolvem há tempo técnicas didáticas de elaboração do “texto livre”, propostas por Freinet. A pequena revista artesanal produzida pelo grupo documentava a fecunda aprendizagem intercultural.



Sonome, Sachico, Mihoko, Akiko, Kazuo animam um dos debates do grupo

Participantes do Atelier "Seikatsu-text"



Kazuo Funabashi
Japão



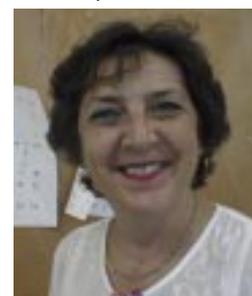
Jean Pierre Tetu
França



Marie-Claude Flügge França -



Alemanha
Monette



Minoru Satomi
Japão



Toshiharu Nishiguchi
Japão



Peter Jakob
Suíça



Kathrin Waldt
Alemanha



Tournadre
França



Akiko Kawarabayashi
Japão



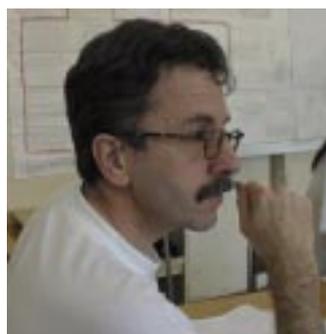
Olga Chiriac
Moldavia



Reinaldo Matias Fleuri
Brasil



Kirokasu Sato
Japão



Henry Landroit
Bélgica



Sonomé Tsuda
Japão



Mihoko Sejima
Japão



Sandra Miculica
România

Intercultura e complexidade

Ofereci durante a RIDEF um atelier curto, de dois encontros sobre a construção de um contexto intercultural.

O objetivo era experimentar a construção de múltiplas relações e significados a partir dos diferentes pontos-de-vista dos integrantes do grupo. **Monette**, da França, se dispôs a coordenar o atelier comigo.



Monette Tournadre

Fizemos a seguinte proposta, no primeiro encontro:

(1.) após uma apresentação inicial, cada um escolhe e desenha um animal, cujas características simbolizem traços pessoais;

(2.) os desenhos são pendurados em um varal;

(3.) escolhem-se parceiros que tenham facilidade de comunicação verbal entre si;

(4.) cada um escreve o que pretendeu transmitir com o próprio desenho e, observando o desenho do parceiro, escreve sua interpretação;

(5.) a dupla compara as interpretações (a pessoal e a do parceiro) sobre o mesmo desenho, buscando indicar através de uma palavra chave a relação (as afinidades e diferenças) entre as interpretações;

(6.) penduram-se as palavras no varal, junto com os desenhos;

(7.) o primeiro encontro encerra-se com um comentário final discutindo o sentido que se constrói na relação entre figura e fundo.

No segundo encontro,

(1.) retomam-se os desenhos e, baseando-se nos sentidos indicados pelas palavras-chaves, propõem-se ambientes que possam acolher e integrar os diferentes animais (e características pessoais);

(2.) cada integrante escolhe um tipo de paisagem, escolhe e negocia com os companheiros a localização num painel;

(3.) cada um desenha o ambiente escolhido buscando articulação com os dos outros;

(4.) resulta um contexto com múltiplas perspectivas;



Cada um desenha seu ambiente em conexão com outros

(5.) fotos são feitas e impressas dos participantes em ação;

(6.) sobre o painel desenhado, aplicam-se as figuras recortadas das fotos;

(7.) o contexto muda o significado das figuras e as fotografias (uma linguagem mais objetiva do que o simbolismo do desenho) alteram os sentidos do painel.

Resultado: o painel evidencia a complexidade da relação entre diferentes sujeitos, pela multiplicidade das perspectivas (não se encontra coerência visual e plana sob um único ponto de vista), das linguagens (pictórica, escrita, fotográfica, verbal), do jogo entre figura e fundo, entre personagens e cenários. O produto desse atelier, um painel de três metros por um metro e vinte, ficou exposto no corredor da escola.

O desenho foi uma linguagem de comunicação intercultural



Hiroshima

Outro momento muito impressionante para mim durante a RIDEF foi a visita ao Museu Maruki, que expõe grandes painéis relativos ao desastre atômico de Hiroshima pintados pelo casal Iri e Toshi



Iri Maruki e Toshi Maruki

Maruki. Estes painéis, pintados por volta de 1950, foram as primeiras manifestações de repúdio às atrocidades da guerra. E dão um relevo emotivo às informações e debate que tivemos com um professor de Hiroshima, que participou uma manhã do nosso atelier Seikatsu-text.

Até esse momento, Hiroshima e Nagasaki eram para mim, apenas nomes ligados a uma



catástrofe distante no espaço e no tempo. Eu até me recusava a visitar apenas "turisticamente" este evento. Mas fiquei contente por tomar contato, mesmo que de leve, com o horror irracional da guerra que, por contraste, apela ao significado profundo da luta pela paz.

Sensação semelhante eu tiveira ao visitar os restos dos campos de concentração em Auschwitz, na Polônia. Auschwitz representa um sentido histórico e político muito diferente de Hiroshima.



Detalhes dos painéis pintados por Iri e Toshi Maruki relativos a impressões da catástrofe de Hiroshima.

Os campos de concentração são, ao meu ver, uma expressão de uma fantástica e minuciosa engenharia de poder desenvolvida pelo imperialismo nazista. Era impressionante o desenvolvimento gradual das táticas, estratégias e técnicas meticulosas de controle e extermínio de grande massa de indivíduos, segregados sob o estigma de preconceitos étnicos. Os campos de concentração produziram na Europa a segregação, prisão e assassinato de seis milhões de judeus, ciganos e minorias.



Em Hiroshima, foi utilizada, pela primeira vez, a mais avançada tecnologia militar para exterminar em instantes uma cidade e metade de sua população. A bomba foi lançada às 8:15h de 6 de agosto de 1945. Estima-se oficialmente 140.000 mortes por efeito direto da bomba, numa cidade com uma população de 350.000. Mas não foi possível quantificar as mortes ocorridas posteriormente por efeitos indiretos da contaminação radioativa.

A atrocidade desse evento, em grande parte recalcada na memória coletiva após a ocupação estadunidense do Japão, testemunha a irracionalidade das lutas e guerras imperialistas. E sua dramaticidade se revela, para além da dimensão macroscópica (e míope) das grandes ações políticas, nas inenarráveis vivências subjetivas e cotidianas das pessoas envolvidas, que clamam por uma cultura de paz.



Perfil: Reinaldo Matias Fleuri

Educação intercultural e as minorias

MARLENE MAEDA

Hanno

O professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Reinaldo Matias Fleuri, 46, esteve no Japão entre os dias 12 de julho e 1 de agosto a convite da Universidade Saitama, onde fez uma conferência sobre a contribuição de Paulo Freire e Celestin Freinet na educação popular no Brasil, no último dia 16 de julho. Participou também do Rídef 98 - *Reencontre International des Educateurs Freinet* - promovido pela Federação Internacional de Movimentos das Escolas Modernas, no período de 22 a 31 de julho em *Jiyu no Mori*, na cidade de Hanno (Saitama).

"A educação intercultural está relacionada com a busca e a criação de contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus conceitos sociais e culturais", diz Fleuri. Segundo ele, "não somos os únicos da Terra", um princípio elementar em torno do qual gira a educação multicultural.

Promover uma nova tendência de convivência e plena consciência da globalização de processos e problemas, significa submeter a atual ordem mundial às críticas e revelar formas de hegemonia. Significa também, explicitar as conexões entre a nossa experiência diária e a dimensão supranacional dos desníveis econômicos, dos desequilíbrios ambientais e dos conflitos políticos ou armados, explica o professor.

Para Fleuri, a recente migração dos países pobres para os mais ricos, muitas vezes provoca reações de racismo declarado ou camuflado. No final do século passado e no início deste século



Professor Fleuri preocupado com a formação dos filhos dos *dekasseguis*

ocorreu um grande fluxo migratório da Europa e Ásia para as Américas. Hoje, o fluxo se inverteu. No Japão assiste-se a um grande número de *dekasseguis* provenientes recentemente da América do Sul, assim como anteriormente da Coreia. Os grupos de origem coreana e os *nikkeis* vindos da América do Sul vivem uma situação cultural e civil subalterna como estrangeiros. Situação cultural semelhante às outras minorias étnicas japonesas, como o povo *ainu* de Hokkaido, no norte do arquipélago e como o povo de Okinawa, que ocupa cerca de 150 ilhas ao sul do país.

Em relação à educação dos brasi-

leiros que estão no Japão, o professor acredita que os problemas enfrentados pelos adultos, na maioria trabalhadores envolvidos em um sistema muito exigente, são diferentes dos problemas que as crianças e adolescentes estão enfrentando em um contexto sócio-cultural distinto do que poderiam encontrar no Brasil. "Observei, por exemplo, jovens e adultos que pretendem completar seus estudos de primeiro e segundo graus conforme a legislação brasileira, porque esperam voltar ao país de origem. Eles recomendam ao ensino à distância, e imagino ser com sacrifícios, pois o curso é pago e o sistema de trabalho deixa pouco

tempo livre".

O ideal seria que as empresas unissem esforços com os governos e associações, para favorecer a formação destes trabalhadores, proporcionando condições financeiras e tempo para estes estudos. "Afinal, a formação qualifica o trabalhador, aumentando sua produtividade e criando melhores condições para o retorno no seu país de origem", considera o professor, e cita as atividades culturais, educativas, associações desportivas, religiosas, artísticas e de auto-ajuda, como formas de cultivar a própria identidade cultural, necessária para que os brasileiros possam integrar de modo criativo e satisfatório com a sociedade japonesa.

Quanto à educação infantil, Fleuri acredita que seja necessário um urgente e decisivo investimento político para garantir a formação adequada das novas gerações. Muitos filhos de brasileiros não conseguem se inserir e permanecer nas escolas. Por outro lado, existem crianças que frequentam a escola com medo de serem discriminadas por serem "diferentes", passando a negar sua identidade cultural e linguística. Isso faz com que percam sua auto-estima e deixem de maturar sua identidade. Sobretudo deixam de dar a sua valiosa contribuição para a educação dos seus colegas e para a evolução do ambiente educacional da escola.

Por isso, é importante criar atividades e processos educativos de mediação intercultural e a formação dos educadores e mediadores, que conhecendo ao mesmo tempo a cultura local e a cultura de origem das crianças estrangeiras, possam atuar no sentido de facilitar a compreensão e interação recíproca entre crianças de diferentes nacionalidades e com diferentes agentes escolares, conclui o professor Fleuri.

O Planeta Japão

A viagem ao Japão, tão rica pelas experiências e pelas amizades construídas, veio consolidar idéias e responder a questões que eu já havia explicitado quinze anos

O seguinte artigo, publicado em 1983(), me serve ainda de base para pensar as novas questões despertadas.*

Já nos acostumamos tanto a conviver com os japoneses e seus descendentes, que não conseguimos mais perceber com tanta clareza a diferença entre o nosso mundo ocidentalizado e a sociedade japonesa. Entretanto, mesmo que os japoneses imigrantes já tenham absorvido muito da cultura ocidental, ainda podemos admitir neles certas qualidades que lhes parecem peculiares, como a perseverança, a capacidade de trabalho, a eficiência. Também já nos habituamos com aparelhos e produtos "made in Japan" e além disso, a nível político e econômico, o Brasil tem assinado muitos acordos comerciais. Tudo isso, porém, é insuficiente para que conheçamos os valores culturais desse povo.

Uma pergunta quase que se impõe a todas as pessoas do mundo ocidental hoje: quem é este povo que emergiu no cenário ocidental nestes últimos trinta anos, conquistando uma posição de tão grande influência?

Todos nós, nos anos passados, tendíamos a responder com uma frase feita: os japoneses são pessoas sem espírito crítico, que se deixam organizar como formigas e aceitam ser pagos com um punhado de arroz...

Mas nos últimos tempos, quer pela necessidade de sobreviver à invasão econômica, quer pelo interesse de compreender mais profundamente as origens do milagre econômico japonês, muitas comissões de especialistas do mundo ocidental tentaram penetrar no coração daquele mundo, tão distante e ao mesmo tempo tão perto do nosso.

Aproximando-se com uma atitude de humildade – e por isso mesmo mais objetiva – da realidade japonesa, percebe-se logo uma imagem positiva e surpreendente desta sociedade. Impressiona muito compará-la com a sociedade ocidental.

A conceituada revista inglesa "The Economist", já em fevereiro de 1980, publicava as seguintes comparações entre o Japão e os Estados Unidos: a vida média no Japão passou de 55 anos (1949) para 76 anos (1977), superando a média de vida nos Estados Unidos. A mortalidade infantil diminuiu em 40 anos de 115 por mil para 9 por mil (a metade da americana e a menor do mundo, junto com a Suíça). Isto, apesar de que o número de médicos por habitante seja a metade do que nos Estados Unidos.

Além desta saúde física do cidadão, existe ainda uma "saúde social", que é muito mais significativa. Por exemplo,

* Artigo publicado na Revista **Cidade Nova**. São Paulo, Ed. Cidade Nova, 15 (9): 04-07, set. 1983

nos trinta anos após a guerra, a taxa de criminalidade baixou de 50 por cento, enquanto aumentou muito no Ocidente. Atualmente o nível de criminalidade para cada mil habitantes nos Estados Unidos é cinco vezes superior ao Japão. E o número de policiais por mil habitantes no Japão é três vezes menor. O número dos advogados é vinte vezes menor e o dos psicanalistas cem vezes menor do que nos Estados Unidos.

Se observarmos melhor o próprio mundo econômico, que em larga escala absorveu técnicas e métodos ocidentais, encontraremos uma atitude básica radicalmente diferente da nossa. O povo japonês saiu da 2ª guerra mundial com uma grande vontade de sobreviver. Esta lhe deu uma coragem estratégica que se exprime no fato de saber adaptar-se, aprender e aplicar tecnologias novas (basta ver os progressos na eletrônica) e de se lançar à conquista de mercados internacionais.

Tudo isso nos faz lembrar a figura do Samurai, tão típica na história japonesa, que agora é revivida de uma forma comunitária. De fato, a unidade básica de economia, a empresa, é entendida e vivida como uma verdadeira "comunidade combatente", em que o sentimento de participação de cada homem no grupo é muito forte.

Todavia, nos faz lembrar também de um passado de lutas e de sangue. Não são distantes as imagens trágicas do último conflito mundial, com seus fanatismos e atrocidades. Nem tudo o que reluz é ouro!

Apesar disso, continua sendo importante penetrar no segredo deste povo, tão pronto a colocar o interesse comum acima do interesse individual ou de grupo, tal como a história – no bem e no mal – demonstrou.

Quais são, portanto, as raízes mais profundas desta realidade?

O espírito japonês está enraizado em um valor fundamental e altíssimo, "a harmonia", que é justamente o fator que promoveu durante séculos o desenvolvimento de uma cultura completamente diferente da ocidental, "cultura do consenso". A inspiração, o objetivo, o esforço que guia a ação coletiva é a busca do consenso como base da ação. O conflito é visto ou vivido como fracasso, ou um mal que deve ser tratado e superado, quando se quer progredir. E aqui o valor da hierarquia natural (na família, na empresa, na comunidade civil) é tão enfatizado porque é recíproca a tensão pelo consenso: o chefe não tem autoridade se não sentir que pertence moralmente aos membros de seu grupo, e estes se reconhecem plenamente nele somente enquanto ele garante a harmonia do próprio grupo.

No Ocidente muitos se admiram, por exemplo, com o fato de os japoneses demorarem tanto tempo para amadurecer suas decisões; ou então acham curioso que as greves ocorram sem interrupção do trabalho: os operários usam apenas uma faixa no braço para exprimir seu descontentamento com a cúpula empresarial.

Na realidade, precisamos saber avaliar a importância do consenso para os japoneses, e perceber os resultados que a ação de uma comunidade unida obtém em termos de eficácia quando se investe muito no processo de formação da decisão. Então compreenderemos como, para a "cultura do consenso" a oposição moral e de pensamento se torna até mesmo uma vergonha para o chefe que não conseguiu realizar o objetivo vital da harmonia. Toma-se uma denúncia forte e inteligente, que não raro consegue obter o que se reivindica, sem prejudicar a coletividade.

Na cultura e na sociedade japonesa emergem, além da inteligência individual, uma inteligência coletiva. Além de ser extremamente eficaz, ela é profundamente criativa. Mas esta "inteligência de grupo" não é possível se não se basear em relações, valores e deveres, ou seja, em uma "moral de grupo". São estes compromissos morais que tornam possível superar a violência, enquanto lógica do sistema, e fazem da empresa uma comunidade combatente. É por causa destes compromissos morais que o controle da vida social se torna bem mais eficaz e econômico do que as relações sociais baseadas no direito e nas instituições (compare-se o número de policiais, advogados e psicanalistas nos E.U.A.). E bastaria verificar o papel que a mulher desempenha no âmbito da família e do bairro, ou a colaboração recíproca entre cidadão e os órgãos de segurança, para explicar melhor a baixa incidência de criminalidade diurna e noturna na cidade.

Da mesma forma, as relações comerciais ultrapassam o plano jurídico e se enraízam numa rede de compromissos morais e na aceitação de valores comuns. Por isso é que são necessários longos rituais (feitos de discussões, visitas, presentes, etc.) que precedem a conclusão dos acordos e que muitas vezes fazem os ocidentais sorrir. Mas para os japoneses isto equivale a sondar, reciprocamente, se existem as base para um compromisso profundo e



A colaboração e o consenso são a base do milagre econômico japonês. Por isso, as decisões de trabalho são tomadas quase sempre em equipe.

Agora na RIDEF '98, experimentei, com colegas de várias culturas, diferentes modos de se construir em grupo cooperação e autonomia.

durável, tal como para o casamento. Um compromisso social e moral que se torna superior até mesmo ao direito, na solução dos problemas que certamente surgirão. Assim, por exemplo, quando uma empresa se encontra em dificuldades, não é raro que os seus clientes, fornecedores ou banqueiros, se consultem com discrição e juntos ofereçam subsídios e instrumentos para superar a crise.

Relatamos exemplos tirados da vida empresarial, porque a empresa no Japão é um pouco o microcosmo de uma sociedade construída com base muito mais na moral do que no direito. E aqui podem-se fazer interessantes comparações com a sociedade industrial do Ocidente.

É significativo que, na metade do século XIX, quando os japoneses se abriram à importação de novas técnicas e instituições ocidentais, defrontaram-se com um problema muito original: em sua língua, mesmo sendo riquíssima, não encontraram nenhum vocábulo que exprimissem o conceito de direito, porque a sociedade e a cultura deles são constituídas de deveres e normas morais.

A idéia de que o progresso nasce do conflito entre as partes, no Japão (e também não excluem uma fortíssima competitividade dos indivíduos e dos grupos) não foi absorvida por causa da cultura do consenso. Eles não

assimilaram nem Marx nem Freud: não sacralizaram o conflito (mas a harmonia), nem "mataram o pai" (a autoridade).

Isto não significa que na sociedade japonesa não existem conflitos e contradições. Não significa também que ela seja um modelo universal a ser imitado. Com efeito, a beleza de um povo é, como sempre, também o seu limite: do ponto de vista histórico, o sistema japonês de regras sociais pode levar a uma pesada burocratização nos períodos de menor impulso de crescimento econômico. Mas principalmente pode levar a uma espécie de predomínio moral da empresa sobre os indivíduos e ao sufocamento de sua personalidade.

Outra limitação é o seu fechamento em relação a tudo o que é estrangeiro. De fato, os japoneses são excepcionais na absorção de tecnologias, mas não querem assimilar culturas diferentes da deles. São, portanto, sombras e luzes que se entrelaçam e começam a se confrontar com as do Ocidente. Isto nos estimula a observar as diferenças como fontes de enriquecimento recíproco e a buscar as raízes comuns para o desenvolvimento de uma civilização de âmbito mundial. E estas raízes não faltam.

Reinaldo M. Fleuri



Os mundos se educam em relação, mediatizados pelas pessoas

Paulo Freire escreveu: "... os homens se educam em relação, mediatizados pelo mundo".

É verdade que a evolução pessoal é construída na relação com os outros, dentro da *situação* em que se vive. A identidade pessoal traz as marcas da trama de relações que constituem seu *contexto*. Por outro lado, o *ambiente* é construído, sustentado e modificado, pelas opções e pelas relações assumidas pelas pessoas. O *mundo* evolui, assim, mediatizado pelas relações entre as pessoas.

Do ponto de vista sócio-cultural, em nosso planeta vivem diferentes mundos. E a interação entre pessoas pertencentes a diferentes mundos produz mudanças significativas não só em nível individual, mas também, de modo transversal, nos grupos e ambientes em que vivem. Assim, os diferentes *mundos se educam em relação, mediatizados pelas pessoas*.

Este é o significado profundo da *experiência intercultural*. É isso que percebi ao conhecer amigos japoneses. Ao entrar em relação com pessoas pertencentes a um mundo sócio-cultural tão diferente do nosso, compreendi que posso não só conhecer um mundo exótico, mas sobretudo experimentar *um modo diferente de observar e interpretar o mundo*. A percepção do mundo, a partir de lógicas e epistemologias diferentes, assim como o intercâmbio entre estas, possibilita a compreensão da *complexidade* inerente às *relações interculturais*, entre diferentes sujeitos e entre diferentes sociedades. Creio que, nesta direção, caminha-se para se superar a lógica monocultural e etnocêntrica – que só permite ver os outros simplesmente como o *oposto ao próprio* e, portanto, como ameaça a ser afastada ou dominada – e lançar as bases estruturais de comunicação e interação que possibilitem elaborar os conflitos entre diferentes sujeitos e sociedades de modo a torná-los não só toleráveis mas, quiçá, mutuamente construtivos.

Reinaldo Matias Fleuri

