

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,
n. 15 (junho 2003). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educativa 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 15, p. 1-214, jan./jun. 2003.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

Chanceler: *Pe. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Pró-Reitor Administrativo: *Cl. Luilton Pouso*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Fernando Casadei Salles

Helena Faria de Barros

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Vicente Fideles de Ávila (Presidente)

Pareceristas

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Franck Bellemain (prof. convidado - UFPE)

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Marcos Loureiro - UFG

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UFMS

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Organização do Dossiê "Diversidade Cultural e Educação Indígena"

Mariluce Bittar - UCDB

Fernando Casadei Salles - UCDB

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Direção: *Heitor Romero Marques*

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Redação: *Sandra Costa Prudente*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamarandá, 6.000

CEP: 79117-900

Fone: (67) 312-3377

e-mail: editora@ucdb.br

Jardim Seminário

Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

No ano em que a Universidade Católica Dom Bosco e o Programa de Mestrado em Educação completam seus dez anos de existência, a Série Estudos não poderia deixar de comemorar. É nesse contexto que o Conselho Editorial optou por organizar três dossiês, compondo o primeiro, publicado em dezembro de 2002, sobre Formação de Professores. O segundo dossiê é este, que ora apresentamos, sobre Diversidade Cultural e Educação Indígena, composto de onze artigos de pesquisadores de diversas instituições brasileiras. O terceiro, em fase de preparação, será sobre Educação Superior, para o qual se esperam contribuições.

Neste número 15, além do Dossiê Diversidade Cultural e Educação Indígena, a sessão **Ponto de Vista** traz a continuidade do artigo dos professores Antônio Cachapuz, Idália Sá-Chaves e Fátima Paixão, publicado na Série Estudos número 14, sob o título *Desafios da Complexidade e Novas Tendências de Reconceptualização Curricular*, no qual os autores procuram *reflectir acerca dos princípios de fundamentação curricular na sua relação com os saberes básicos, com a reorganização dos sistemas educativos, com a investigação e com a formação de professores*.

A sessão **Artigos** está composta de três artigos: o primeiro tem origem em um Colóquio que o professor Carlos Eduardo Vieira, da Universidade Federal do Paraná, apresentou no Programa de Mestrado em Educação da UCDB, sobre a construção do campo de pesquisa em educação no Brasil. Intitulado *Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo*, o autor reflete sobre *marcos históricos e teóricos* da pesquisa em educação, *ênfatisando, particularmente, as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais envolvidos neste campo de pesquisa*.

O segundo artigo dessa sessão é de autoria de Elvêzio S. Júnior e Luciano F. Servantes, ambos da UCDB, em que discutem o processo avaliativo e seus "antagonismos e semelhanças" na profissão do professor e do terapeuta ocupacional. O terceiro texto, de Geórgia P. G. dos Santos, da USP, analisa as *mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho* e a participação das universidades públicas no *acompanhamento e avaliação das políticas de educação profissional*.

Esperamos que, no início de um novo mandato governamental, em que várias perspectivas para a educação brasileira são anunciadas, este número da Série Estudos possa contribuir para que a educação e a pesquisa brasileira possam efetivamente tornar-se prioridade pública.

Sumário

Ponto de Vista

| | |
|--|----|
| Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular | 11 |
| Idália Sá-Chaves, Fátima Paixão e António Cachapuz | |

Dossiê “Diversidade Cultural e Educação Indígena”

| | |
|--|-----|
| Diversidade cultural e educação indígena: questões atuais | 39 |
| Marilyce Bittar e Fernando Casadei Salles | |
| Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? | 41 |
| Adir Casaro Nascimento | |
| Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo | 49 |
| Ana Canen | |
| Os novos desafios para a escola e o professor indígena | 59 |
| Antônio Jacó Brand | |
| História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica | 71 |
| José Licínio Backes | |
| Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? | 81 |
| Lúcio Kreutz | |
| Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação | 93 |
| Marta Regina Brostolin | |
| Resolução Estadual para a Educação Escolar Indígena no Amapá: uma experiência de construção | 101 |
| Patrícia de Oliveira Borges e Souza | |
| “Não é fácil ser professor...” - pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas | 115 |
| Rosa Helena Dias da Silva | |

| | |
|---|-----|
| Escrita e oralidade: cultura e linguagem na formação de professores indígenas | 129 |
| Telmo Marcon | |
| Educação indígena: a história oral como processo de reafirmação da identidade étnica dos índios Terena | 139 |
| Vanderlêia Paes Leite Mussi | |
| Educação indígena: parâmetros constitucionais, didática aplicada e proposta de um ensino realmente libertador | 151 |
| Vanderlise Machado Barão | |

Artigos

| | |
|---|-----|
| Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo | 167 |
| Carlos Eduardo Vieira | |
| O professor, o terapeuta e a avaliação - antagonismos e semelhanças das profissões e do processo avaliativo | 179 |
| Elvêzio Scampini Júnior e Luciano Ferraz Servantes | |
| A universidade pública na avaliação do Plano Estadual de Qualificação (PEQ) do Ceará | 193 |
| Geórgia Patrícia Guimarães dos Santos | |

Ponto de Vista

Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular

Idália Sá-Chaves*

Fátima Paixão**

António Cachapuz***

*Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro, Portugal
e-mail: idalia@dte.ua.pt

**Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
e-mail: fatimapaixao@ese.ipcb.pt

***Professor Catedrático, Universidade de Aveiro, Portugal
e-mail: cachapuz@dte.ua.pt

Resumo

O acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a decorrente mudança na natureza das *arquitecturas* sociais e das relações interpessoais, que a partir do processo de mundialização se observam, determinam profundas alterações no modo como os cidadãos percebem, representam e compreendem o mundo. Com o presente texto, que decorre de um trabalho de pesquisa desenvolvido em Portugal pelos autores, procura-se contribuir para a compreensão das implicações educacionais de tais mudanças e que apontam para uma nova filosofia curricular no quadro do desenvolvimento de novas competências de cidadania. O objectivo é reflectir acerca dos princípios de fundamentação curricular na sua relação com os saberes básicos, com a reorganização dos sistemas educativos, com a investigação e com a formação de professores. Procura-se ainda evidenciar a relação entre o conjunto de novos princípios de fundamentação curricular decorrente da pesquisa e as propostas que, nesse âmbito, são feitas no domínio da mais recente legislação portuguesa.

Palavras-chave

Complexidade; sociedade do conhecimento; filosofia curricular; formação de professores.

Abstract

Scientific and technological acceleration and also changing configurations in social *architectures* that emerge through globalization processes, bring different perspectives to people's visions of the world. This text stems from research developed by authors in Portugal, and aims at contributing to a better understanding of the educational implications of those changes, which point to a new curricular philosophy and to new citizenship competences. The main goal of the paper is to reflect upon new perspectives underlying curricular principles and their relationship with the basic competences, the organization of educational systems, educational research and teacher education. Finally evidence is produced as to the possible relationships between these new curricular trends and recent proposals in Portuguese educational legislation.

Key words

Complexity; knowledge society; curriculum philosophy; teacher education.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança
Tomando sempre novas qualidades...*
Camões, Lírica

Introdução e contextualização temática

O presente texto dá continuidade à reflexão iniciada no artigo publicado anteriormente, pelos mesmos autores e nesta mesma revista¹ (CACHAPUZ; SÁ-CHAVES; PAIXÃO, 2002), no qual se procurou estabelecer uma nova compreensão dos desafios que uma abordagem complexa aos fenómenos educacionais suscita na redefinição de novos *saberes básicos* considerados como essenciais à realização de cada cidadão no quadro da actual modernidade. Inscrevendo-se tal reflexão num amplo debate que, de forma generalizada, atravessa os sistemas educativos foi, então, referido um reconhecido conjunto de competências baseadas na pesquisa, que nos pareceram pertinentes como condição e suporte de novas formas de cidadania solicitadas pelas novas configurações sociais.

Com base nesses mesmos referentes, apresentou-se também uma síntese acerca da possível congruência entre estes resultados e a natureza das propostas curriculares mais recentes na legislação portuguesa.

Tratou-se de um exercício que, sem qualquer pretensão de exaustividade, pareceu pertinente pela possibilidade de aferir a natureza das intenções implícitas às propostas, por contraponto a um referencial externo teoricamente sustentado por contri-

butos internacionais. De certo modo, o que se procurou foi realizar uma análise do *estado da arte*, no sentido de uma mais clara definição e caracterização do momento actual da reforma legislativa em curso no país, no sector educativo.

Reconhecendo-se o modo tardio como os sistemas educativos reagem à mudança social, o estudo para o qual estes dois artigos remetem inscreve-se num esforço de antecipação com vista a providenciar mais atempadamente algum suporte à fundamentação dos processos de tomada de decisão macro-política e a aferir as iniciativas de reorganização curricular em desenvolvimento.

Parece, pois, tratar-se de um exercício que, sob o ponto de vista formal, poderá tornar-se útil à compreensão de outras situações, em outros países, salvaguardando obviamente a intransferibilidade do conteúdo das análises e acentuando a natureza crítica e contextualizada de outros possíveis estudos.

No presente texto, retoma-se, no título, a questão fundamental do estudo e que se traduz na ideia de uma abordagem complexa aos novos desafios educacionais colocados pelas transformações sociais em curso.

O seu objectivo é, então, dar continuidade à reflexão sobre esta mesma problemática, articulando os saberes básicos, enquanto *competências para a acção*, com um conjunto de princípios orientadores dos processos de reconceptualização curricular que possam sustentar o seu desenvolvimento em todos os cidadãos abrangidos pela escolaridade básica. Ou seja, que

possam contribuir para a instauração de uma nova filosofia educacional que sustente e aprofunde o continuado desenvolvimento dos sistemas e dos sujeitos que os integram, com vista à compreensão e possível regulação da transformação pessoal e social balizada pelos referentes que interna e externamente os interpelam. Por isso, e não obstante, a referência específica aqui feita a cada um dos princípios, eles deverão ser lidos globalmente como instrumentos conceptuais reguladores e convergentes de um pensamento integrador da multidimensionalidade subjacente a uma nova racionalidade curricular.

À semelhança do artigo anterior também neste caso se retoma, a título meramente exemplificativo e para cada um dos princípios enunciados, um estudo de congruência que, para o caso português, procurou analisar a relação entre estes novos princípios fundadores de um novo paradigma educacional na sua dimensão curricular e as propostas constantes da mais recente legislação promulgada, bem como algumas das implicações que daí decorrem para a reorganização do sistema educativo, para o desenvolvimento da investigação e para a formação de professores.

Neste enquadramento, as tendências mais genéricas sobre inovação nas orientações curriculares ao nível do ensino básico, identificadas em vários países europeus através da pesquisa já referenciada, constituem no seu conjunto uma abordagem globalizante às questões da reconceptualização curricular, inscrevendo-se, por isso, num esforço de compreensão e de indagação prospectiva.

Trata-se das ideias de **transversalidade**, **flexibilidade**, **diferenciação**, **mobilidade** e **internacionalização**, como características epistemologicamente estruturantes de uma nova concepção curricular profundamente distanciada da aceção mais tradicional que confunde e, simplisticamente, sobrepõe o conceito de currículo ao conceito de plano de estudos. Constituem-se, pois, como princípios prenunciadores de uma visão curricular desvinculada das perspectivas de racionalidade tecnocrática e da sua matriz acrítica, que permanecem e imprimem a esse mesmo conceito um enfoque redutor da sua matriz complexa, bem como uma excessiva concentração nos conteúdos de aprendizagem com a consequente desvalorização do desenvolvimento de novas competências reconhecidas hoje como essenciais à realização dos cidadãos nas sociedades da informação e do conhecimento, tal como hoje se nos apresentam. Todavia, tais princípios não se excluem mutuamente, apresentando, pelo contrário, uma interactividade e um efeito mutuamente recursivo, que permitem sustentar uma perspectiva curricular enriquecida pelas características de multidimensionalidade, sistemicidade, dinamicidade e coerência que os interligam.

Deste modo, o *princípio da transcurricularidade* sintetiza uma tendência geral de reconfiguração teórica sustentada pelo **efeito de interdependência** generalizada, que aponta no sentido da desfragmentação, procurando, desse modo, contrariar as tendências que, em todos os níveis de análise curricular (instituído e instituinte), têm caracterizado as teorias dominantes e

consequentemente as respectivas práticas educativas.

Aparentemente simples, esta mudança no modo de abordagem às questões curriculares vem pôr em causa o carácter prescritivo e normativo das orientações estratégicas de nível macro-político, trazendo à discussão outras possibilidades e outras alternativas, fazendo emergir a ideia de *flexibilidade* como hipótese mais coerente de jogar o *jogo* da complexidade e da imprevisibilidade que a caracteriza. Trata-se de uma deslocação paradigmática de centração discursiva, teorizante e de reificação da teoria, para um tipo de compreensão curricular epistemologicamente integradora das dimensões da *praxis* educacional, ou seja, de um novo entendimento e compromisso entre os contributos disponibilizados pela Teoria e pela Prática enquanto instâncias e fontes instituintes de conhecimento. Tal ideia pressupõe, em si mesma, factores que possam sustentar e justificar a necessidade de flexibilizar perspectivas, atitudes e competências, isto é, a possibilidade de *diferenciar* quando se flexibiliza, tendo como referência as características específicas das situações e dos contextos sociais, culturais e ecológicos, em particular o respeito pela diferença e pela diversidade que neles se manifestam. Questão que naturalmente determina a necessidade de considerar a possibilidade de *mobilidade*, quer ela se refira aos sujeitos, que são as pessoas integrantes e actuates nos sistemas em acção, quer se refiram, de uma forma mais lata, à mobilidade e transacção das ideias entre pessoas e entre grupos como instrumento de coesão e de enrique-

cimento conceptual e cultural. Hipótese que adquire obviamente maior expressão qualitativa e impacto formativo se cada país, ao se questionar a si mesmo, nos pressupostos que assume aceitar o desafio de o fazer por *referência aos contextos internacionais*, fonte de inesgotável informação, capaz de facilitar a compreensão da realidade própria e a sua aferição relativamente a outras hipóteses de pensamento e de acção.

Retomam-se então estes cinco princípios, sem perder de vista o seu carácter de mútua implicação na construção de uma visão que possa ser, ela também, mais transversal, mais aberta e mais flexível, porém, também diferenciada, para poder contribuir para uma filosofia refundadora de nova identidade paradigmática mais coerente e ajustada às características das sociedades contemporâneas.

Transcurricularidade

A ideia de transcurricularidade indicia uma tendência curricular de natureza epistemológica quanto aos possíveis modos de organização dos conteúdos, mas cujo fundamento radica nesta nova atitude paradigmática que procura instaurar uma, também nova, atitude axiológica na conceptualização e desenvolvimento dos processos educacionais.

Na conceptualização, porque propõe a ultrapassagem das perspectivas curriculares fragmentantes, nas quais o conhecimento aparece pulverizado em disciplinas cujos contornos e limites são balizados e defendidos de forma estanque e restrita, propondo-se a esta outra conceptualização

mais abrangente, globalizada e interactiva, sendo por isso mais condizente com a natureza dos fenómenos, quer naturais, quer sociais, quer pessoais.

No desenvolvimento dos processos educacionais, porque pretende um efeito de deslocalização epistémica, ao recolocar a ênfase curricular da variável Conhecimento [questões acerca da sua natureza, da sua organização, da sua apropriação e (re) construção], na variável Aluno [questões acerca da sua pessoalidade e desenvolvimento integral e da sua aprendizagem como condição e instrumento desse mesmo desenvolvimento situado e contextualizado nas culturas vivenciais].

Ou seja, recoloca como prioridade da acção educativa, sobretudo ao nível do ensino básico para o qual este estudo remete, não a apropriação simplista das chamadas "matérias", mas a **pessoa do Aluno**, enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma consequente e um referencial de valores que possam regular essa mesma acção, garantindo o exercício quer dos seus direitos, quer dos seus deveres, entendidos estes, obviamente, como factor estruturante dos direitos do Outro. Assim, a ideia de exercício curricular da cidadania, como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas da própria cidadania, constitui uma clara e consensual tendência de (re)conceptualização e de (re)organização curricular, com vista ao desenvolvimento de competências para agir de modo socialmente útil e pessoalmente gratificante, tal como foram anteriormente identificadas.

O esforço de **redefinição das finalidades últimas da Educação**, que se traduz pelo reforço da intencionalidade formativa e também nas preocupações manifestas relativamente a todos e a cada um dos alunos, considerando a sua singularidade, quer pessoal, quer colectiva, constitui, no nível do discurso e da (re)enunciação de propósitos educacionais, uma tónica dominante a sugerir dois novos tipos de resposta educativa à realidade social.

Em primeiro lugar, a intenção de dotar os alunos com competências estruturais e básicas para responder com sucesso aos desafios da convivialidade tolerante que as sociedades plurais pressupõem, quando se pensa e se procura uma **cultura de paz** como fundamento e designio de evolução das próprias sociedades.

Em segundo lugar, a intenção de (re)humanizar a instituição educativa, atribuindo significativas margens de autonomia na gestão e na participação de alunos, pais, professores e respectivas comunidades, configurando, desse modo, uma perspectiva curricular que *transcende* largamente a tradicional relação ensino-aprendizagem *in stricto-sensu*. Neste sentido, a ideia de transcurricularidade aponta para uma compreensão ecológica das práticas curriculares na qual a ideia de *comunidades educativas* permite supor e antever a possibilidade de cooperação na definição de objectivos e no recrutamento e conciliação de esforços educacionais, quer na sua dimensão formal, quer informal. E, facilita, também, uma compreensão mais complexa das relações entre educação e sociedade, permitindo articular inteligente-

mente a imparável emergência de diversidade e o compromisso activo e responsável de todos na gestão dos problemas que dela decorrem.

Ao abrir-se a transformação educacional a uma responsabilização mais ampla do que aquela que apenas responsabiliza a escola, configura-se um exercício de *cidadania colectiva*, que pode sustentar uma matriz de coesão entre os diferentes parceiros sociais, conferindo-lhes um novo rosto, traduzido na construção partilhada de uma **intercultural** e de uma **identidade expandida**.

No caso da legislação portuguesa, e relativamente ao Ensino Básico², tal tendência emerge com clareza, pelo menos no nível do discurso institucional produzido, observando-se, sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Bases (1986), um progressivo esforço de reconceptualização curricular, no sentido das tendências anteriormente referidas.

Do ponto de vista epistemológico, trata-se de um tipo de organização curricular de tendência desfragmentante, de natureza mais inclusiva e agregadora, apostada em visões mais complexas e dialógicas e, por consequência, propondo-se uma lógica de ultrapassagem de visões curricularmente mais redutoras e simplistas.

Tal constatação pode observar-se desde logo no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais" (2001), no qual as questões inerentes à ideia de transcurricularidade são retomadas com particular ênfase. Assumindo como vector fulcral no discurso, uma ideia ampla de competência, definida e

aceita como *saber em acção*, a perspectiva de desenvolvimento curricular, que nele é proposta, salienta que *a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem* (p. 9).

De seguida, reforça-se a ideia segundo a qual *é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com um conjunto de disciplinas* ou, ainda, que *faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito:*

- da educação para os direitos humanos,
- da educação ambiental e da educação para a saúde e para o bem-estar, em particular,
- a educação alimentar,
- a educação sexual e
- a educação para a prevenção de situações de risco pessoal como
- a prevenção rodoviária ou
- a prevenção do consumo de drogas (p. 11).

E ainda outros temas transversais cuja relevância seja identificada pela escola.

De registar que estas temáticas correspondem ao conceito de *"cross-curricular theme"* identificados noutros países (por exemplo, Holanda), acentuando quer o seu carácter transversal, relativamente aos saberes disciplinares, quer o sentido complexo e aglutinador da informação deles provinda. Referem-se também alguns dos princípios e valores orientadores que, no documento, se

admitem-se como dando continuidade aos pressupostos da Lei de Bases (1986), destacando-se pela sua pertinência quanto à ideia de transcurricularidade:

- a construção e a **tomada de consciência da identidade pessoal e social**;
- a **participação na vida cívica** de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização, da **diversidade dos indivíduos e dos grupos**, quanto às suas pertenças e opções.

Porém, é na natureza das *competências gerais* que a ideia de transcurricularidade assume particular relevância. Com efeito, esta deslocação de incidência de uma concepção centrada nas vantagens do conhecimento em si mesmo, enquanto saber disciplinarmente fragmentado (saber), para outra na qual esse mesmo saber se reconhece como condição essencial na estruturação e desenvolvimento de saberes em acção, constitui uma das perspectivas de maior alcance epistemológico na conceptualização curricular. Não porque subalterne a dimensão cognitivista dominante e fundamental, mas porque a reconhece como um dos elos, isto é, como alicerce e condição de qualidade no *continuum* epistemológico estruturante da *praxis* humana, enquanto prática (individual e colectivamente) intencionalizada e socialmente comprometida com as ideias e os valores consignados na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Por fim, esta ideia de transcurricularidade deixa também claramente abertas as fronteiras intersistémicas, sejam elas de natureza conceptual ou organizacional.

A consideração da ecologia da escola

como factor determinante na qualidade da acção educativa constitui talvez o maior e melhor desafio pelas mais-valias com que, inegavelmente, enriquece-a. Por isso, a ideia (ou tendência) de transcurricularidade não deve ser entendida apenas como um factor que organiza de forma algo inovadora os saberes disciplinares, mas como uma ideia de abrangência e de querer ir mais longe em todos os níveis e dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Também no que se refere aos 2º e 3º ciclos, o documento orientador das políticas para o Ensino Básico (1998) sublinha que a escola precisa de se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

De igual modo, o Decreto-lei 6/2001 refere o currículo nacional como o conjunto das aprendizagens e competências, *integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores* a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, reafirmando *a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes*.

No art. 3º desse diploma pode ler-se quanto aos princípios orientadores, a necessidade de **integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares** e também

a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática, como outro domínio desejável de integração. Também no já referido documento das Competências Essenciais (2001), para além da ideia de *modos de operacionalização transversal* reforça-se ainda uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins (p. 10).

Um pouco mais adiante, clarifica-se que é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho e, ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de **temas transversais às diversas áreas disciplinares**, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar [...]. Reforça-se ainda que outros temas transversais, cuja relevância seja identificada pela escola, no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares da escola ou de uma turma, poderão igualmente integrar o currículo (p. 10-11).

Flexibilidade curricular

A tendência flexibilizante do currículo verifica-se, quer na perspectiva epistemológica (quais os conhecimentos a incluir nas propostas curriculares, qual a sua natureza,

que tipos e níveis devem ser considerados em cada fase da escolaridade, ...), quer do ponto de vista da sua organização, definindo através dela uma matriz curricular própria (como se inter-relacionam os diferentes tipos de conhecimento, como se (re)constroem e instauram novos significados através da interactividade e recursividade constantes, como se priorizam, se sequenciam e se avaliam). Este modo mais abrangente de conceber o currículo é, assim, um meio privilegiado para sustentar processos de aprendizagem e de formação, ou seja, práticas curriculares mais consistentes com a vida que os estudantes e os demais participantes na acção educativa, efectivamente vivem, conectando-os com as outras dimensões vivenciais que interferem de modo natural no seu processo de desenvolvimento.

De acordo com esta tendência curricular, os processos de ensino e de aprendizagem poderão beneficiar muito da natureza aberta, dinâmica, modificável e evolutiva da própria estrutura e concepção curriculares, ao admitir-se a possibilidade de integração de nova informação decorrente da reflexão sobre as práticas de desenvolvimento curricular ocorridas aos diferentes níveis contextuais. Aliás, é nesta capacidade que reside a possibilidade de (re)ligar conhecimento, aprendizagem e vida real, tornando desse modo os processos educativos mais significativos e mais relevantes para quem aprende e, mais consequente para quem procura promover essa aprendizagem (*connection to real life*)³.

Talvez assim se torne possível vislumbrar algum tipo de resposta, quer à falta de motivação e de interesse dos estudantes,

quer à falta de sentido que os conhecimentos, tal como se apresentam tradicionalmente estruturados, apresentam e que, reconhecidamente, constituem alguns dos principais factores subjacentes às elevadas taxas de insucesso escolar. Naturalmente, que esta tendência de flexibilização curricular apenas se compreende no quadro de uma, também renovada, compreensão do conceito de currículo, abrangendo quer a dimensão instituída, ou seja, a natureza dos planos de estudo, dos programas de disciplina e de áreas transdisciplinares e não disciplinares, a definição dos *core-curricula*, dos perfis de competências, da coerência epistémica organizacional que lhes subjaz e, sobretudo, dos princípios orientadores correspondentes, quer a natureza instituinte dos projectos educativos (curriculares, de escola, de turma ou individuais), quer os critérios de participação nas tomadas de decisão, como sejam os níveis de democracia, de cooperação e de colegialidade, a natureza das estratégias de ensino-aprendizagem ou a gestão dos espaços, tempos e recursos materiais e humanos.

A flexibilização curricular será sempre mutilante se à dimensão curricular instituída não corresponderem largas margens de autonomia ao nível instituinte, que permitam a participação consciente dos diferentes *actores* no exercício decisório que a resolução dos problemas educativos sempre pressupõe, devolvendo-lhes desse modo o **sentido de autoria** e, com ele, o sentido de pertença, de inclusão e de reconhecimento.

Assim, na legislação portuguesa é de relevar o esforço de profunda intencionalidade reconceptualizadora ao nível da

dimensão curricular instituída. E, se bem que tal não constitua condição necessária e suficiente para garantir qualidade à mudança em curso, a natureza dos textos reguladores e orientadores da acção curricular da escola e dos professores como agentes fulcrais dessa mesma qualidade permite, através de alguns indicadores, perceber um objectivo de requalificação curricular em desenvolvimento. Desejável se torna que, a partir de alternativas conceptuais mais inovadoras se possam também elaborar e instituir adequadas alternativas estruturais, organizacionais e funcionais no interior dos subsistemas integrantes da acção educativa.

Neste clima de mudança é perceptível, sobretudo, ao longo das duas/três últimas décadas, uma conflitualidade (ora latente, ora manifesta) de perspectivas que, nas suas respectivas racionalidades, se enquadram ou numa perspectiva tendencialmente tecnocrática, reprodutora e aplicada ou de natureza reflexiva, ecológica e crítica. É, porém, nas perspectivas relativas às concepções de professor e de aluno e à sua relação com a dimensão curricular instituída e com os contextos de inserção e de vida, que verdadeiramente se jogam as questões da possibilidade de mudança efectiva e de inovação educativa.

No sentido de ultrapassar as tensões e os desajustes existentes, têm vindo a ser desenvolvidos, nas últimas décadas, progressivos esforços de reforma dos sistemas educativos, procurando ultrapassar as concepções mais reducionistas longamente prevaletentes a todos os níveis de concepção, decisão e implementação curriculares.

Nesse processo, e não obstante se estar ainda longe daqueles níveis de acerto e de coordenação de esforços, que se percebem como passo decisivo na procura de qualidade, têm vindo a ser desenvolvidos mecanismos promotores de mudança, cujos documentos apresentam sinais de flexibilização, abrindo sobretudo espaços de maior poder nas decisões curriculares às escolas, aos professores, aos alunos, à família e à própria comunidade.

Assim, tomando como referência o documento "Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico" (1998) pode, desde logo, constatar-se... *deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Se o apelo à participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e moral ou à dinamização das actividades criativas dos indivíduos e dos grupos não constituem propostas inovadoras em muitas escolas, o mesmo não se poderá dizer da explicitação programática destes princípios* (p. 12).

E, logo adiante, refere-se que... *é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões* (p. 12).

Ou também, que... *cabe ao professor, ao estabelecer o plano de trabalho anual com os alunos ou para apresentar aos*

alunos, seleccionar e listar os conjuntos de actividades (ou objectivos de acção)... ao professor cabe igualmente, articular conjuntos de actividades do mesmo programa ou de programar diferentes, constituindo novos blocos interdisciplinares de actividades ou de actividades integradas em projectos, em cooperação com os próprios alunos.

Em coerência com os princípios do Decreto-lei nº 6/2001, o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais", ao qual já nos referimos, assinala que se trata de uma (...) *referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares, de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto.*

Reafirmando esta intencionalidade de flexibilização, o mesmo documento, retoma os pressupostos da Lei de Bases, acentuando que... *se trata de um instrumento essencial no processo de inovação que se iniciou com a "Reflexão Participada sobre os Currículos", e passou pelo projecto "Gestão Flexível do Currículo" (p. 6).*

Deixando bem claros os níveis de intervenção na flexibilização curricular, refere-se que, quanto à operacionalização específica das competências gerais (transdisciplinares) *ela será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área*

do saber visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências (p. 18).

Quanto aos 2º e 3º ciclos, a legislação reafirma a sua intenção de se assumir como altamente flexível. Contudo, o Decreto-lei 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

No documento "Gestão Flexível do Currículo: Porquê?", que o Ministério da Educação (2001) edita como forma de esclarecimento ao processo de **flexibilização curricular**, a definição portuguesa poderia ser a de *currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico, garantindo simultaneamente: referenciais nacionais e a possibilidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola.*

Entende-se, por isso, a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem. Este processo, refere o documento, deverá *adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo introduzir no currículo componentes locais e regionais.*

Também na explicitação do processo, que o documento "Reorganização Curricular do Ensino Básico" (Ministério da Educação, 2001) se propõe fazer, se reafirma que o processo é entendido como altamente flexível: *Este processo de reorganização curricular do Ensino Básico requer uma*

flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes.

Contudo, e não obstante as afirmações anteriores, é importante referir que coexistem alguns aspectos que indiciam reconhecidas limitações no processo de flexibilização em desenvolvimento, sobretudo ao nível das implicações que estas propostas suscitam ao nível da dimensão curricular instituinte e às quais nos referimos com maior detalhe nas reflexões com que finalizamos este trabalho.

Diferenciação curricular

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de flexibilização curricular ter em atenção e **respeitar o direito à diferença**, quer ao nível dos direitos individuais ou relativamente às características da personalidade, quer ao nível colectivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades.

Adivinha-se, assim, neste princípio, um *reconhecimento da diversidade como valor acrescido* e, desse modo, a importância dos contextos e das suas dinâmicas no enriquecimento das decisões curriculares. Retoma-se, pois, a importância da abordagem ecológica na promoção de sentido das aprendizagens, com os consequentes benefícios em termos de auto-implicação dos alunos e dos outros participantes, condição

de mais (e mais pródica) qualidade dos resultados esperados e conseguidos.

No caso português são reconhecíveis estas preocupações em praticamente todos os excertos documentais referidos até ao momento nos casos anteriores, salientando-se o caso particular que, no Decreto-lei nº 6/2001, se refere (...) *ao número crescente de crianças e de jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português*. De acordo com este mesmo normativo determina-se a realização de actividades curriculares específicas de Português como segunda Língua⁴, procurando desse modo, estimular e facilitar a convivialidade às diferentes minorias linguísticas e constituindo tal disposição, um poderoso factor de participação, de inclusão e de coesão social. Devem ainda ser referidas como indicadores de diferenciação, as recomendações quanto às acções a desenvolver por cada professor e que, de forma particular, acentuam a *tendência diferenciadora* das práticas curriculares e que se reconhecem com absoluta clareza nas recomendações seguintes:

- Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno (p. 17).
- Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses (p. 17).
- Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens (p. 18).
- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos (p. 9).

- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas (p. 19).
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem (p. 1).
- Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno (p. 24).
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno (p. 25).
- Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança (p. 25).

Resumindo, parece que, também a este nível (da valorização dos processos de diferenciação) as dinâmicas de (re)conceptualização curricular em curso apontam para a sua necessidade, assumindo implicitamente as suas vantagens.

No que se refere aos 2º e 3º ciclos, os princípios orientadores presentes no Decreto-Lei 6/2001, no seu art. 3º, consagram a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida e, ainda, a diversidade de ofertas educativas, **tomando em consideração as necessidades dos alunos**, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Ao mesmo tempo, a consideração de *actividades de enriquecimento do currículo* pode representar uma perspectiva de diferenciação curricular, sendo de *carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação*, ao mesmo tempo que também se interliga com o princípio da internacionalização.

Este princípio da diferenciação curricular surge, em tese, na atenção conferida à **educação especial**, podendo ler-se que *é oferecida a modalidade de educação especial e em que se consideram deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbação da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde*.

Simultaneamente, e visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração.

Também no documento "Reorganização Curricular do ensino Básico" (2001) pode ler-se: *na verdade, a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos – e não para se hierarquizar esses objectivos entre diferentes grupos de alunos*.

No documento das Competências Essenciais (2001) o princípio curricular da *diferenciação* é identificável, nomeadamente no nível das designadas competências específicas, em situações como:

- A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança (p. 87).
- As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque: (...) Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais (p. 150).
- A Educação e Promoção da Saúde e a elevação da Aptidão Física, sendo preocupações centrais da Educação Física "obriga" a que os alunos se empenhem, em todas as aulas, em actividades de treino, cuja qualidade e quantidade de esforço físico sejam adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades motoras. (...) Assim, as situações de aprendizagem e treino devem, per si ou no seu conjunto ser inclusivas pois, nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades (p. 222).
- Dadas as características próprias da Educação Física e das suas aprendizagens, um conjunto de aspectos essenciais tem

de ser considerados na elaboração e selecção das situações de aprendizagem: (...) A diferenciação de objectivos e ou de actividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Esta diferenciação é garante também da inclusividade característica das aulas de Educação Física (p. 223).

Mobilidade curricular

A questão da *mobilidade* envolve a discussão da conexão e transitividade curricular entre diferentes subsistemas de ensino (geral, tecnológico, artístico, profissionalizante, de apoio a populações específicas...) que, no seu conjunto, procuram constituir uma resposta educativa diversificada. Também aqui é evidente a relação com um outro nível de diferenciação, tal como vimos no ponto anterior, e que tem a ver com diferentes tipos de necessidade social e de percurso pessoal no interior do sistema educativo.

Tal possibilidade pressupõe a necessidade de trabalhar de forma integrada a conceptualização e a organização curriculares, quer para facilitar a mobilidade dos alunos e dos professores, abrindo novas dinâmicas e novos espaços de cultura transcurricular, quer para uma organização epistemológica mais coerente dos saberes básicos, bem como das hipóteses de transitividade entre diferentes subsistemas.

A questão da mobilidade não deve pois ser reduzida à dimensão pessoal (de alunos e professores), mas sobretudo, à reorganização estratégica e articulada que permita a mobilização diferenciada dos conhecimentos, enquanto entidades dinâmicas capazes de integrar estratégias curriculares diversificadas (trabalho disciplinar, inter, multi ou transdisciplinar ou, ainda, não disciplinar).

Salientem-se todavia, como factor de qualidade social da oferta educativa, quer os sistemas de apoio especializado a alunos e a professores, quer os percursos individuais e personalizados de formação profissionalizante, assegurados que se encontrem os mecanismos de transitividade entre eles e aos quais já fizemos referência.

No caso português, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) evidencia uma forte preocupação com a natureza da reorganização epistemológica, propondo diversas metodologias de tratamento da informação provinda quer das diversas áreas do conhecimento, quer das situações contextuais nas quais as práticas curriculares têm lugar.

Neste sentido, a assunção de que o *projecto de renovação curricular é um processo inacabado, aberto e disponível para se refazer de forma continuada* constitui, de novo, um sinal promissor de mudança consciente.

No que se refere aos 2^o e 3^o ciclos, o Decreto-Lei 6/2001 inicia-se exactamente assumindo a perspectiva de incentivo à capacidade de mobilidade curricular, uma vez que esta não poderá ser exclusivamente pensada como possibilidade de movimen-

tação entre subsistemas do sistema educativo, mas numa perspectiva mais ampla, como possibilidade de escolhas que são a base de decisões pessoais no processo de aprendizagem ao longo da vida: *como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida.*

Encontram-se ainda previstos mais alguns sinais de possibilidade de mobilidade curricular, nomeadamente no art.11º do Decreto-Lei 6/2001, porém, na perspectiva de *assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão*, referindo que as escolas *dispõem de mecanismos de organização e gestão do currículo*, que lhes permitem *conferir um certificado de qualificação profissional* e, *poderem propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.*

Internacionalização curricular

Tal como foi referido anteriormente, subjacente a este princípio encontra-se a necessidade de uma formação básica para os cidadãos com outros contornos conceptuais simbólicos das *novas geografias* sociais, apontando para dinâmicas de mobilidade de maior amplitude. Com efeito, o refazer geográfico, demográfico e cultural dos tecidos sociais implica, sobretudo, a contemplação dos parâmetros já referenciados: a educação para os valores da cidadania activa, da tolerância e da paz e o desenvolvimento de competências comunicacionais democráticas e pluri-linguísticas.

Deste modo, o **desenvolvimento da**

intercompreensão parece aos autores muito mais do que a competência para falar várias línguas. Passa pela construção de climas sociais e de aprendizagem que saibam diferenciar sem excluir, ou melhor, que diferenciem positivamente para incluir essa diferença como **valor acrescido** à própria humanidade.

Apenas nessa condição, será possível a passagem da multiculturalidade à **interculturalidade**, enquanto sistema integrador e configurador de novas matrizes no cosmopolitismo que já se vive.

Deste modo, o princípio da internacionalização pressupõe a ideia de uma mais ampla mobilidade de pessoas e de ideias que possam abrir caminho a, também novas, dinâmicas de **globalização de orientação antropocêntrica**, por contraponto às actuais incidências de cariz economicista e tecnocrática.

No caso da legislação portuguesa em análise, um dos indicadores de internacionalização que sobressai no documento Organização Curricular e Programas, pode associar-se ao facto de a Língua Portuguesa poder ser integrada no currículo como *segunda Língua*. Conforme se explicita, *as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua portuguesa como segunda Língua aos alunos cuja Língua materna não seja o português*. Parece ainda de realçar que *a aprendizagem de uma Língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2º Ciclo e prolonga-se no 3º Ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da Língua num crescendo de adequação e fluência*. E, ainda, que *a aprendizagem de*

uma segunda Língua estrangeira é obrigatória no 3º Ciclo.

A perspectiva de internacionalização é também favorecida pela circulação da informação através de todas as formas de comunicação, nomeadamente através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tal como a própria organização curricular pressupõe.

No documento que se refere às Competências Essenciais (2001) evidencia-se o princípio da internacionalização, por exemplo, na referência às *competências gerais*, quando se toma como meta que, à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de (...) usar Línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (p. 15). De um modo explícito, ao nível das competências específicas, sobressai:

Na introdução aos programas (de Língua Estrangeira) enunciam-se duas circunstâncias que se reflectiram na sua elaboração: um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica e a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança. Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de Línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p. 39).

Ou, ainda, no caso da História, e para o 1º ciclo do ensino básico, quando se considera como *perfil do aluno competente*:

- (...) Situa-se no país e no mundo em que

vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo.

- (...) manifesta respeito pelos outros povos e cultura (2º ciclo).
ou, no caso do 3º ciclo:
- Utiliza as noções de evolução, de multi-causalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas (p. 90).

Quanto ao contributo da Geografia para o desenvolvimento das competências gerais, no 3º Ciclo, o seu âmbito alarga-se até à **descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo**.

- O desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários **elementos do lugar, região, Mundo**;
- À análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções;
- O reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a **consciência de cidadão do mundo** (p. 108).

Por sua vez, a preocupação com o desenvolvimento de competências de comunicação e artísticas constitui também um indicador de internacionalização:

- Utilizar as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) para recolher informação geográfica e comunicar com outras escolas, noutras regiões... (p. 115).
- As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes porque facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas (p. 150).

No entanto, e apesar dos múltiplos registos que se observam, **são ainda ténues** os sinais que, curricularmente, possam sustentar esta tendência, sobretudo numa fase que se pode considerar avançada na reorganização do espaço comunitário europeu e no quadro do processo de globalização que se vive.

Reflexão final e implicações

Em conclusão, sustenta-se que as duas/três últimas décadas trouxeram, também para Portugal, inequívocos avanços nos processos de renovação e de reconceptualização curriculares, instituindo um **princípio de requalificação educacional**.

Tal evidência é particularmente notória ao nível da reorganização axiológica e epistemológica, que se traduz numa aproximação ao paradigma de racionalidade crítico-reflexiva e ecológica e apresenta-se com um discurso muito próximo das actuais correntes teóricas em desen-

volvimento, gestão e supervisão curriculares.

No entanto, convém reafirmar que, não obstante o seu interesse, nenhuma mudança conceptual constitui, em si mesma, razão suficiente para mudar a qualidade educativa.

É sobretudo a **qualidade da mudança** que pode fazer a diferença. As perspectivas, as concepções e as visões do mundo que permitem compreender os fenómenos são apenas questões em tese e o que as valoriza é a natureza da racionalidade que, nelas, dialecticamente se constrói, se admite (ou se rejeita) e que poderá justificar (ou não) o desenvolvimento de propostas de mudança para níveis de mais elevada qualidade.

Ou seja, de novo, o **conceito de currículo só faz sentido na articulação das suas dimensões instituída e instituinte** através da conjugação das dimensões conceptual e pragmática com vista às desejáveis e necessárias transformações das pessoas, das situações e dos sistemas que as representam. Por isso, se não se antevê uma mudança significativa nos padrões da qualidade em educação sem uma profunda reconceptualização sistémica ao nível organizacional, também não se pode antever que esta medida, apesar de fundamental, possa por si só, garantir a transformação com a profundidade esperada. Esta, apenas poderá ocorrer pela articulação conjugada do sistema educativo com os sistemas conexos, ou seja, a revitalização e ajuste da formação de professores (inicial, especializada e continuada), a revalorização do papel da família (tendo em conta as suas actuais e múltiplas configurações), bem como de outras organizações sociais cujos

pressupostos tendam para **um contrato social solidário**.

O que se pretende, então, é recolocar as questões educacionais como instância e como principal factor no desenvolvimento humano, social e cultural, centrando-as nos valores e nos pressupostos consignados pela actual modernidade, ou seja, definindo como objectivo fundamental da educação, **a construção de culturas civilizacionais mais diversas, mas mais tolerantes, mais pacíficas, mais justas e mais solidárias para além de mais capacitadas para responderem ao mundo do trabalho e às condições, sempre desafiantes, subjacentes à mudança contínua.**

Algumas das possíveis dificuldades na implementação das tendências e princípios assinalados poderá ficar a dever-se a uma visão da inovação educacional, também ela, ainda marcada por alguns resquícios de racionalidade tecnicista, perspectiva que, embora implicitamente, ainda persiste a todos os níveis de decisão curricular.

Com efeito, e apesar dos reconhecidos esforços de democratização dos processos decisórios, também parece persistir a ideia de que não será possível operar a mudança, agindo apenas segundo uma lógica *"top down"* ou, pelo menos, sem garantia das condições que assegurem a supervisão e coordenação das acções emergentes e ecologicamente situadas, bem como uma perspectiva complementar de *"bottom-up"*. E, isto, não obstante as margens de autonomia para tomadas de decisão contextualizada e o consequente efeito de *"empowerment"* quer das escolas, quer dos professores que já são hoje reconhecíveis na legislação.

Ora, não parece possível obter mudanças reais, enquanto a esta outorga de autonomia não corresponderem processos concomitantes (e não sequenciais) de requalificação curricular também ao nível da coerente requalificação na formação dos professores, que, de outro modo, se quedam perplexos sem saber como inscrever essa autonomia nos quadros de referencialidade paradigmática anterior, marcadamente promotores de um tipo de profissionalidade dependente e submissa.

O que fica em aberto, neste aparente paradoxo, é então, a discussão sobre as condições de implementação, coordenação, avaliação e supervisão das novas propostas, bem como a qualificação dos sujeitos implicados (autarcas, pais, alunos, professores e investigadores) para assumirem os desafios da autonomia, até ao momento disponibilizada.

Fica também em aberto a discussão sobre a racionalização no uso de recursos materiais e humanos e ainda a definição de áreas de competência e de compatibilização dos diferentes tipos de oferta educativa (pública, privada) com vista a algum esforço de regulação da diversidade, potenciando a sua mais-valia sem que essa se perca nos caminhos erráticos, que tendem para uma irremediável perda de sentido comum.

Trata-se de, ao nível macro-político, se dar um *salto em escala* (RODRIGUES, 2002), ousando instituir dinâmicas capazes de pensar mais globalmente e de gerir de forma articulada, porque compreendida sistemicamente, a qualidade da Educação, ou seja introduzir uma perspectiva de complexidade nos processos de recon-

ceptualização que configure a mudança de forma integrada, globalizante, consequente e, por isso, socialmente legitimada.

Desenvolvimento e requalificação curricular (nível macro-estratégico)

Ao nível do modelo de organização/ estrutura do Sistema Educativo

Nesta dimensão cabem aspectos que derivam das grandes finalidades que têm vindo a ser consideradas para a educação básica, ponderando integradamente o desenvolvimento das competências básicas no quadro de uma nova filosofia curricular, traduzida nos princípios curriculares identificados. Assim, a educação básica elementar deve ser indutora e construtora de uma progressiva autonomia do Aluno que, iniciando-se pelos seis anos de idade, possa desenvolver as suas competências a um nível que, embora elementar, venha a ser progressivamente mais diversificado. Tal como noutros países, a fórmula curricular passa pelo prolongamento por seis anos, da escolaridade básica elementar (primária), o que corresponde à duração dos actuais 1^o e 2^o ciclos do Ensino Básico em Portugal, mas que necessitaria de uma filosofia necessariamente diferente, bem como de outros modelos de organização e de funcionalidade instituinte.

Não se trata, pois, de uma mera justaposição, uma vez que a aproximação entre os 1^o e 2^o ciclos seria vantajosa do ponto de vista da continuidade pedagógica

com diversificação progressiva do saber, visto que o maior *choque* que as crianças experimentam ocorre precisamente na passagem do actual 1^o ciclo para o 2^o ciclo. De referir que as Escolas Superiores de Educação, criadas em legislação de 1979, vinham exactamente na perspectiva de formarem professores para o 1^o Ciclo e professores para o 2^o Ciclo, estes últimos com valência para o 1^o ciclo. Porém, tal aspecto nunca foi verdadeiramente compreendido porque, de facto, nunca correspondeu a uma reorganização da estrutura do sistema educativo português, de aproximação entre os referidos ciclos. Sucede, aliás, que o 2^o ciclo português é vulgarmente considerado mais afim do 3^o ciclo, representando os dois, mesmo neste momento, a maior proximidade, na estrutura do sistema educativo, uma vez que o Ensino Secundário (de três anos) tende a isolar-se, cada vez mais.

Para apoiar a ideia que defendemos, apoiamos-nos em argumentos quer da Psicologia do Desenvolvimento, que apresenta os alunos de nove e dez anos ainda numa fase de pré adolescência, quer em argumentos de natureza epistemológica, sendo que, cada vez mais, é necessária uma especialização que não saia do âmbito da monodocência ou da docência *por áreas* disciplinares. O conhecimento reconhece-se cada vez menos fragmentado nas tradicionais disciplinas e as competências transversais são difíceis de adquirir em regimes de *currículo partido*, que sobrevaloriza os saberes disciplinares apenas como *conteúdo* em detrimento de outras dimensões do conhecimento e dos saberes transver-

sais, tal como aponta o princípio da transcurricularidade. Uma escolaridade básica elementar com três ciclos, de dois anos cada, constituindo blocos articulados com progressiva diversificação, poderia representar um modelo mais coerente com os princípios curriculares defendidos pelos autores. Os saberes actuais e a relação com o conhecimento implicam simultaneamente um saber específico e um saber global e articulado, o que exigiria que um corpo docente para escolas do ensino básico elementar envolvesse especialistas de monodocência, *configurados* com os perfis profissionais provenientes das actuais licenciaturas em ensino do 1º Ciclo, coadjuvados por professores *pivot* em áreas de especialidade, constituindo-se curricularmente como verdadeiras equipas de trabalho docente. Apenas deste modo a própria ideia de flexibilidade curricular faria, plenamente, sentido.

Ao mesmo tempo, a atenção à diversidade e integração de alunos com necessidades educativas especiais tornar-se-ia uma potencialidade da escola, deixando pressupor uma diferente reordenação dos espaços e dos tempos curriculares, bem como dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Após este nível básico elementar, os alunos, então já adolescentes, passariam ao nível médio de ensino, igualmente obrigatório, que viesse a completar, ainda ao nível básico, os saberes culturais, a formação para o exercício da cidadania activa e crítica, a formação para que os cidadãos assumam os seus deveres e exerçam os seus direitos, ao mesmo tempo que iniciam uma saudável aproximação ao

mundo do trabalho no sentido, nomeadamente, de orientação vocacional e de aproximação com as actividades profissionais.

Apenas ao nível secundário seria de proporcionar aos alunos, sem contudo entrar numa exagerada especialização, aprofundamento intelectual e maturidade humana, bem como conhecimentos e desenvolvimento de capacidades que lhes pudessem permitir o desempenho das suas funções sociais com elevada responsabilidade e competência, capacitando-os para a entrada em cursos de formação superior, de índole profissional ou com vista ao aprofundamento académico.

Ao nível do Currículo e da Gestão curricular

É notório o desgaste da expressão segundo a qual não existe dúvida de que nenhuma transformação profunda no ensino se pode levar a cabo se os professores não assumirem a mudança. Se o professor for considerado como um simples técnico que se limita a aplicar instruções exteriores ou alheias, este tende a projectar e a atribuir a responsabilidade e as conseqüências do seu ensino aos programas, aos manuais escolares e aos responsáveis educativos pelas decisões curriculares macro-estratégicas, ou seja na dimensão instituída do currículo e nos responsáveis por ela. Quando tudo se apresenta prescrito e normalizado o professor converte-se num simples reproduzidor do plano de estudos, supostamente neutro, opção que inequivocamente abre caminho à desqualificação científica e profissional do trabalho docente, bem como à sua desvalorização

social e consequente baixa de auto-estima nos profissionais.

Pelo contrário e numa perspectiva de responsabilização, que envolve também as formas de auto-responsabilização e de co-responsabilização, o conceito de currículo amplia-se, ao assumir as competências curriculares aos níveis de decisão que lhe competem para elaborar e gerir de forma flexível os referidos programas no sentido de promover a qualidade educativa e a inovação contextualizada. E, deve fazê-lo numa lógica de parceria, orientando a sua prática educativa por projectos curriculares, que tal como a legislação prevê, devem responder aos diferentes níveis de decisão curricular.

Numa perspectiva de transcurricularidade, a comunidade escolar não pode ser alheia aos diferentes tipos de projecto educativo, devendo a turma e a escola evitar o seu próprio funcionamento em *getho*, optando pelo contrário, por interagir com a comunidade fazendo prevalecer o interesse dos alunos e uma aprendizagem qualitativamente mais significativa e mais útil, no contexto de parcerias social e culturalmente enriquecidas. Apenas assim, o princípio da flexibilização curricular faria sentido quer pela melhoria da qualidade da resposta educativa, quer pela requalificação e reconhecimento da função e dos novos papéis do professor. Deste modo, a indução de mudança através dos dispositivos apontados, e que globalmente a legislação portuguesa prevê, teria que passar por um diferente comprometimento e envolvimento da comunidade local e dos pais. Não se

trata de, linearmente, responsabilizar os pais pela relação dos seus filhos com a escola, mas de co-responsabilizar as comunidades envolvidas pelo sucesso da **escola colectiva**, ou seja, da escola de todos e para todos os seus filhos.

No que respeita às práticas pedagógicas, e numa nova filosofia curricular, a centralidade desloca-se, como já foi referido, do professor para o aluno e/ou para grupos de alunos, promovendo uma profunda alteração nas lógicas que regem as dinâmicas no interior da aula e da escola.

Nesta nova ordem curricular, o conceito de práticas pedagógicas alarga-se a todas as experiências/situações que, proporcionadas pela escola, são vividas pelas crianças e jovens, religando-a com a dimensão experiencial que a própria vida constitui.

Da permanência das crianças e dos jovens na escolaridade básica e obrigatória deveria decorrer exactamente aquilo em que tanto se insiste na legislação: a predisposição para a **aprendizagem ao longo da vida, o aprender a aprender e o aprender a viver com o Outro**. Talvez mais do que isso, passar pela escola deveria ser de tal forma gratificante que induzisse o **prazer de aprender** e ainda a capacidade para assumir novos desafios intelectuais, sociais e de desenvolvimento humano. No entanto, tal como se apresenta, a escola, que deveria ser o local fundador e fundamental de situações de aprendizagem mais eficazes, mostra uma incapacidade acentuada para promover aprendizagens úteis e socialmente significativas especialmente quanto ao desenvolvimento das competências já

amplamente identificadas. Assim, o primeiro desafio, apaixonante mas difícil, continua a passar pelo esforço de escolarização **real** de toda a população. Escolarizar conjuntamente toda a população, no pressuposto da educabilidade de todos os seres humanos e segundo o qual as competências que a legislação aponta para a educação básica deveriam poder ser alcançadas por todos, significa o respeito pelo princípio da diferenciação curricular, percebido como eixo norteador e como garante desse mesmo desafio.

Por outro lado, a falsa autonomia, de cariz anarquizante, de que gozam os professores ao fecharem a porta da sua sala de aula, não se coaduna com uma organização curricular orientada pelos princípios de transcurricularidade, de flexibilidade ou de mobilidade curriculares.

A consciência profissional activa, que em tantos se reconhece, deveria ser um conceito inerente aos processos de reflexão **na e sobre** a acção e consensualmente entendido como indispensável à mudança de atitude dos professores, levando-os a questionar a **natureza dos valores que pretendem que os seus alunos desenvolvam** e das metodologias de mediação e de interacção didáctica a utilizar no sentido de melhor servirem essa finalidade.

Muitas vezes, também os pais apontam nessa mesma direcção conservadora, numa obsessão, exageradamente precoce, com as classificações dos seus filhos, atitude que não se coaduna com uma concepção curricular orientada por princípios como os apresentados. Contudo,

se ao mesmo tempo a escola básica se puder constituir como um espaço e tempo de orientação profissional, permitindo um encontro sério e responsável com o mundo do trabalho, poderá então contribuir para ultrapassar a actual visão fechada acerca do valor da escola exclusivamente como caminho/local de passagem e não enquanto verdadeira instância de permanência e de vida. Sem integrar essa perspectiva, a escola não pode desempenhar as suas funções nem é possível pensar numa reorganização estrutural e conceptual profundas.

Os trabalhadores deste novo século são hoje claramente percebidos como trabalhadores cognitivos que se comprometem em sistemas de pensamento, que ajudam a desenhar e a guiar o processo de trabalho. Por isso, tem sido reconhecida a importância de formar indivíduos com um tipo de formação mais abrangente, dotados de conhecimentos e de competências mais amplas, mais dinâmicas e profundas, capazes de aprender e de melhorar continuamente, flexibilizando o nível e a natureza dos seus próprios conhecimentos, bem como a convivialidade fraterna e solidária com os outros e diversos membros das suas comunidades de trabalho e de vida.

Como tal, a especialização precoce na escola revela-se pouco adequada à realidade actual e à preparação para o futuro, por não facilitar as hipóteses de mobilidade e de internacionalização que se pressentem como indispensáveis nos perfis de desenvolvimento profissional e pessoal dos cidadãos.

Ao nível da Investigação educacional

Ao pretender-se reconfigurar uma nova filosofia curricular que sustente na acção educativa a emergência de um novo entendimento e de um novo compromisso na relação entre a escola e a sociedade, também a investigação educacional deve dar o seu contributo para uma desejável clarificação no entendimento quanto à natureza, implicações e potencialidades dos princípios curriculares identificados.

A procura de formas de implementação prática de novas abordagens metodológicas e estratégicas, novos recursos e materiais de ensino e de formação mais coerentes com os princípios curriculares defendidos surge, por isso, como outro nível de investigação crucial no aprofundamento do conhecimento acerca dos processos de transformação e de mudança.

De igual modo, salienta-se a necessária valorização do trabalho nas escolas básicas e secundárias, revestindo a forma privilegiada de projectos investigação-acção, em parceria, com uma desejável ligação às instituições de formação/investigação. Situam-se nesse âmbito algumas das formas a que aludimos nomeadamente na orientação de trabalhos conducentes à obtenção de graus académicos, na orientação de projectos de licenças sabáticas, no acompanhamento de professores em início de carreira, etc.

No que diz respeito à organização e gestão da investigação compreende-se a necessidade de uma nova dinâmica e de **uma nova visão nas políticas de investiga-**

ção, que possam dar respostas mais consistentes com as condições de complexidade crescente que configuram os sistemas educativos na sua relação com as sociedades em mudança.

À investigação em educação não tem sido dado, de forma acentuada em Portugal, o devido valor e necessário reconhecimento. Por isso, para os autores, é clara a necessidade de criar um organismo governamental, ligado ao Ministério da Educação, cuja função seria a de produzir e apoiar a investigação no domínio educacional, em particular no âmbito do desenvolvimento e inovação curriculares, fazendo-o de forma criteriosamente fundamentada na qualidade e na pertinência dos estudos.

Difícilmente, em Portugal, poderemos pensar em instituições não governamentais com essa função, tal como não se conhece qualquer outro, no âmbito governamental, que actualmente o faça. Essa é precisamente uma das funções de alguns institutos que visitámos, ou de que tivemos conhecimento, nomeadamente, o SLO⁶ na Holanda, a ASCD⁷ nos Estados Unidos, o CIDE⁸ e o INCE⁹ em Espanha.

Finalmente, importa considerar a criação de redes de parcerias entre investigadores e, sobretudo, entre centros de investigação, como uma medida que pode vir a representar a aceleração e a mais clara definição de muitos pontos críticos da investigação educacional e, que em particular, torne mais abrangentes, divulgados e reconhecíveis os resultados da investigação produzida.

Ao nível da formação de professores

Tornar-se-ia redundante retomar todas as implicações que estas novas perspectivas transportam para a reconceptualização da formação de professores uma vez que tal relação foi amplamente referida como reflexão final no artigo anterior centrado sobre as questões relativas ao desenvolvimento das competências dos alunos na escolaridade básica. Por esse motivo e, remetendo para essa mesma reflexão, apenas nos cumpre **reafirmar a natureza imprescindível e inalienável destes profissionais enquanto autores fundamentais de toda a mudança educacional.**

E, por consequência, reafirmar também a importância da **qualidade da sua formação** para poderem intervir curricularmente, ao nível dos seus múltiplos papéis e funções, com a informação científica precisa e actualizada, mas também com todas as competências estruturantes do seu pensamento e da sua acção que intentam desenvolver nos seus próprios alunos. Trata-se então de uma **nova literacia** cujos saberes aqui tão referidos para o caso dos alunos, os habilitariam para o exercício consciente e crítico, que constitui o fundamento de uma filosofia e de uma cultura de acção nas quais sejam reconhecíveis os traços de humanidade que as profissões ao serviço do bem comum sempre comportam.

Novas linhas de desenvolvimento estratégico

A terminar, várias questões se colocam e que faz sentido abordar através de estudos futuros, quer de natureza técnica, quer de investigação. Sem se pretender a sua listagem exaustiva, referem-se aqueles que, de momento, parecem ser, para o caso português, os mais pertinentes:

- Identificação e caracterização de *casos exemplares* de gestão e desenvolvimento curriculares com vista à elaboração de *cartografias* emergentes e reconfiguradoras dos paradigmas curriculares de cariz mais tradicionalista.
- Articulação entre as competências essenciais definidas pelo Ministério da Educação (Ensino Básico) e a concepção e desenvolvimento integrado dos programas disciplinares e transdisciplinares.
- Análise de impacto da (re)organização e das estratégias desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista assegurar o bom encaminhamento da reformulação curricular em curso no Ensino Básico.
- Análise de impacto das mudanças curriculares inovadoras verificadas recentemente nas instituições de formação, aquando da passagem cursos de bacharelato em ensino (1^o ciclo) a cursos de licenciatura e que se traduziram por mudanças ao nível da concepção, desenho e organização curriculares, bem como da coordenação e funcionamento dos cursos.
- Identificação e proposta de projectos de investigação a desenvolver em redes temáticas no âmbito dos Centros de Investigação em Educação, incidindo em

particular sobre a complexidade da problemática curricular.

- Intensificação das relações internacionais através de programas de investigação conjunta capazes de assegurar a mobilidade da informação disponível e a consequente co-construção de conhecimento complexo¹⁰.

Notas:

¹ CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos. In: *Série-Estudos* – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, n. 14, jul./dez 2002. No seu conjunto, este artigo e o que agora se apresenta, remetem de forma integrada para um estudo realizado em Portugal sob a égide do Conselho Nacional de Educação, cujo título é, "Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI" e que foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (no prelo).

² Em Portugal, refere-se a um período de nove anos de escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, organizado em três ciclos de (4+2+3) anos.

³ SÁ-CHAVES, I. et al. What makes a good teacher

good? *Anthropological Notebooks*, 2000, Year VI, n. 1, p. 71-80; Slovenian Anthropological Society, Ljubliana, Slovenia.

⁴ Refira-se a notória mudança nas configurações sociais que se verifica em Portugal, enquanto país que está a deixar de ser, como tradicionalmente foi, um país de emigração, para se tornar naquilo que é já hoje, um país de imigração.

⁵ Trata-se de professores com formação acrescida em determinadas áreas do conhecimento. Este tipo de experiência tem vindo a ser levada à prática pela Universidade de Aveiro nos últimos 5 anos, no quadro do programa *Ciência Viva*: professores "pivot" das escolas do 1º ciclo que, para além do mais, estabelecem a interface entre a Escola e a Universidade para apoio ao lançamento e acompanhamento de programas de inovação conjuntos.

⁶ Instituto Nacional para o Desenvolvimento Curricular.

⁷ Association for Supervision and Curriculum Development.

⁸ Centro de Investigación y Documentación Educativa.

⁹ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

¹⁰ Salientamos, em particular, a possibilidade de poderem vir a ser estabelecidas parcerias de investigação e de formação entre Portugal e Brasil numa perspectiva de aprofundamento da intercultura que constitui um património comum de inquestionável valor.

Referências bibliográficas

Conselho Nacional de Educação. Seminário "Qualidade e Avaliação da Educação. Para um Contrato Socio-educativo", Lisboa, 2002.

Decreto-lei nº 6/2001, in *Diário da República-I Série-A*, nº 15 de 18 de Janeiro de 2001.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro in *Diário da República*, Lisboa, 1986.

Ministério da Educação (DEB). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa, 2001.

Ministério da Educação (DEB). Organização Curricular e Programas. 1º ciclo do Ensino Básico. 2. ed. Lisboa, 1998.

Ministério da Educação (DEB). Gestão Flexível do Currículo. Escolas Partilham Experiências. Lisboa, 2001.

Ministério da Educação (DEB) – “Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações”, 2001. in <http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/reorganizacao-curricular-EB>. Disponível em 10.05.2002.

RODRIGUES, M. J. Seminário do Conselho Nacional de Educação, Estratégias de Desenvolvimento e Qualidade da Educação, Lisboa, Março de 2002.

Dossiê “Diversidade Cultural e Educação Indígena”

Diversidade cultural e educação indígena: questões atuais

Em setembro de 2002, em uma iniciativa inédita, a Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Federal Fluminense, promoveu o Seminário Nacional denominado **Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: o Desafio da Interculturalidade e da Equidade**. A organização do Seminário envolveu os Programas de Mestrado em Educação e em Desenvolvimento Local, o Núcleo de Estudos sobre Populações Indígenas – NEPI e o Centro de Ciências Humanas e Sociais, todos da UCDB; o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UNISINOS; o Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ; o Programa de Educação da UFF e o MAST, do Rio de Janeiro.

O evento, realizado na UCDB, reuniu mais de 300 pesquisadores de todas as regiões brasileiras e de diversas instituições universitárias, que apresentaram suas pesquisas sobre a temática, indicando a diversidade e a pluralidade de idéias em torno da interculturalidade e das fronteiras étnico-culturais.

Os textos aqui reunidos, no **Dossiê sobre Diversidade Cultural e Educação Indígena**, são conferências de pesquisadores com sólida produção científica na área, como: Lúcio Kreutz (UNISINOS), Rosa Helena Dias da Silva (Universidade do Amazonas), Telmo Marcon (Universidade de Caxias do Sul) e comunicações orais selecionadas para a apresentação no Seminário: José Licínio Backes (UNOESC), Marta Brostolin (UCDB), Patrícia Souza (UNICAMP), Vanderlêia Mussi (UCDB) e Vanderlise Barão (UFRGS). Para completar o Dossiê, a Série Estudos recebeu também importantes contribuições de pesquisadores com forte inserção na temática: Ana Canen (UFRI), Antonio Brand (UCDB) e Adir Casaro Nascimento (UCDB). No total, são onze artigos cujas reflexões gravitam em torno de questões como formação de professores indígenas e os desafios colocados para a escola na perspectiva da interculturalidade; legislação educacional e as especificidades da escola indígena; identidade negra e currículo nas escolas brasileiras; diferenças étnicas e educação intercultural, entre outras. São temas polêmicos e atuais que instigam os pesquisadores a aprofundar estudos, rever posições e construir novas vertentes de pesquisa.

A relevância e oportunidade desse Dossiê para a educação brasileira são de extrema importância, em um momento em que são discutidas políticas sociais de inclusão de segmentos da população brasileira que não têm acesso à rede de bens e serviços públicos essenciais para a subsistência humana. A concepção ou o conceito de inclusão subjacente a essas políticas, via de regra, restringe-se a considerar como “incluída” a pessoa que tem acesso a um programa social ou a um benefício do Estado; não obstante, esses programas não ultrapassam os limites da política social compensatória que, na verdade, não inclui efetivamente o cidadão do ponto de vista moral, espiritual, ou, em outras palavras, do ponto de vista humano.

Outro aspecto que corrobora a importância do Dossiê diz respeito à construção de uma Linha de Pesquisa associada ao Programa de Mestrado em Educação da UCDB, sob o título "Diversidade Cultural e Educação Indígena", que possibilitará aprofundar e consolidar os estudos encetados nessa área, não só em Mato Grosso do Sul, mas em todo o país; além disso, esta Linha de Pesquisa tem por objetivo acolher projetos de pesquisadores de diversas regiões brasileiras que buscam interlocução e aprofundamentos teóricos sobre seus objetos de pesquisa. Sem dúvida alguma, representa momento importante e significativo para as pesquisas nessa área.

Ao apresentarmos este Dossiê, acreditamos que sua maior colaboração será o de suscitar questionamentos, pontos de vistas concordantes e discordantes, novas pesquisas, enfim, horizontes que se vislumbram no sentido de romper com os "limites" de fronteiras étnico-culturais presentes nas sociedades.

Campo Grande, junho de 2003
Mariluce Bittar e Fernando Casadei Salles
Organizadores do Dossiê

Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia?*

Adir Casaro Nascimento

Doutora em Educação pela UNESP/Campus de Marília-SP.
Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: adir@ucdb.br

Resumo

Usar a língua indígena na escola poderia caracterizar-se como um meio de cooptação, no sentido de ressignificar a colonização, ou recurso para garantir o sucesso escolar dentro dos parâmetros exigidos pelos padrões nacionais? A escrita "dá conta" da representação de mundo, de expressão do pensamento que cada comunidade tem construído no contexto do mundo oral? Essas são questões que surgem quando se faz uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no interior de uma sociedade que vive a contradição de um sistema político-econômico capitalista e a presença da alteridade de povos indígenas que buscam sair da condição de exclusão imposta por uma história de longa duração sem, contudo, perder sua identidade cultural.

Palavras-chave

Língua indígena; escola indígena; política linguística brasileira.

Abstract

Could using the indigenous language in school be characterized as co-opting, in the sense of redefining colonization, or a resource for guaranteeing school success within the parameters demanded by national standards? Does writing reflect the representation of the world, of the expression of thought that each community has constructed in the context of the oral world? These are some of the questions that come up when the established social relationships in the interior of a society that lives a contradiction to a capitalist political-economic system are reflected on and the presence of the alterability of indigenous peoples that seek to escape from the situation of exclusion imposed by a history of long duration, yet, without considering everything, losing their cultural identity.

Key words

Indigenous language; indigenous school; Brazilian linguistic politics.

* Comunicação oral feita no Congresso Internacional 500 Anos da Língua Portuguesa no Brasil -Universidade de Évora /Portugal -13 a 18 de Maio de 2000 e no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil/IV Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – UNICAMP, Campinas – 17 a 20 de julho de 2001. Resumos publicados nos ANAIS dos eventos. Texto original revisado.

Tratar da inclusão curricular, oficialmente, nas escolas indígenas do Brasil, e do *uso das línguas maternas*, significa entrar no campo das relações sócio-político e econômica entre as diversas e diferentes comunidades indígenas que existem e resistem no Brasil e a sociedade brasileira e toda a sua história de construção. Tratar as línguas indígenas maternas com o valor que lhes atribui o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNei/1998, p. 118)¹ ao declarar que "Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer", o que não deixa de ser verdade, sob o ponto de vista lingüístico, permitindo ao documento justificar que

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (RCNei/1998, p. 118. Grifos do documento).

Parece ignorar algumas condições históricas de dominação, bem como o atual momento político-econômico que as sociedades nacionais passam: a globalização, mais especificamente neste caso, e a política neoliberal constituem-se em realidades que atingem a todos os grupos que compõem a sociedade. Por outro lado, e confirmando essa dúvida colocada, a própria Constituição/1988 reza em seu artigo 13: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (grifo meu). Eis o primeiro impasse para que fora dos limites da aldeia ou das atividades que envolvam apenas pessoas indígenas (e da

mesma língua), os índios possam servir-se plenamente da língua para *os usos que dela se queira fazer*.

O mesmo acontece na escola, apesar de se *permitir o uso da língua materna*. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que cumpre a Constituição no que diz respeito ao *uso da língua materna*, tem como regra geral que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa. Curioso é que, apesar do direito a essa diferença (*uso da língua materna*), respeitado pela LDB, a escola indígena fica atrelada ao ensino fundamental e a todas as suas exigências de planejamento curricular que começam por ter que cumprir as orientações que garantam a base nacional nas escolas brasileiras

Analisando um pouco mais o direito de *usar a língua materna* nas escolas indígenas, é possível encontrar outros entraves subjacentes: primeiro, a expressão *usar* é colocada de forma abstrata, o que tem permitido o idioma materno - indígena - continuar sendo ponte, língua de transição, de facilitação, para a compreensão do conteúdo dominante e para diminuir o índice de fracasso expresso pela repetência e evasão até então. Em muitos casos, a língua materna tem sido adotada apenas para o processo de alfabetização. Para Ruth Monserrat (1999, p. 3)² o RCNei, documento oficial que orienta as escolas indígenas e expressa o desejo de "desenvolver a língua escrita indígena como estratégia de auto-afirmação étnica" comete um deslize

[...] imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia

para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a língua portuguesa, apenas como uma das disciplinas da área da linguagem.

Um segundo entrave é que a escola fundamental deve dar condições de continuidade dos estudos até chegar à universidade. Como as escolas indígenas, com raríssimas exceções, não passam dos quatro primeiros anos da escola fundamental, as crianças indígenas têm que dar continuidade em seus estudos em escolas não-indígenas, onde tudo lhes é estranho: espaço físico, as pessoas, a língua, os costumes, além da discriminação "natural" que sofrem.

Feitas essas considerações de ordem mais pedagógica e de ausência de preparo técnico e burocrático, o enfrentamento da questão tem, evidentemente, como pano de fundo, o contexto político ideológico, que dá origem à dúvida: permitir o *uso da língua materna* nas escolas indígenas seria realmente uma forma de possibilitar a essas comunidades o fortalecimento do processo de autonomia, o fortalecimento das organizações indígenas e os mecanismos de pressão, com a assessoria de organismos nacionais e internacionais, ou seria um dos caminhos mais "fáceis" de apaziguá-los, já que existem outras situações de conflito, cujas soluções o Estado tem que negociar com grupos econômicos e políticos, como é, por exemplo, o caso da demarcação de terra? Recolonização?

Historicamente, é sabido que um projeto étnico, no contexto de um modelo como o da sociedade brasileira, cabe dentro de um projeto político, desde que não contrarie os interesses dos grupos dominantes.

Para que o *uso da língua materna* possa adquirir *status* de língua escolar, é preciso que ela circule em outras instâncias, pois se ficar restrita ao espaço da escola ou, ainda, mais restritamente, no contexto da sala de aula e como obrigatoriedade curricular, irá perdendo o seu valor na medida em que o português, como segunda língua, for sendo dominado e veiculado no interior da escola via publicações, audiovisuais e outros recursos "distribuídos" nas escolas públicas. Quais seriam realmente as vantagens do Sistema Público de Educação investir na construção da língua indígena escrita, enquanto instrumento/currículo escolar, na produção de recursos escritos nas diversas áreas de conhecimento/informação para serem usados, inclusive, fora da escola? Tecnologia, agricultura, ciência, literatura, direito...

Vejamos, mesmo que ligeiramente, alguns números para analisar se, em um país capitalista, investimentos culturais dessa natureza compensam. O Brasil registra hoje, em população aldeada, cerca de 330 a 350 mil índios organizados em 210 etnias e 180 línguas diferentes³. A população de cada grupo étnico varia de 30 mil a 50 pessoas, os quais vivem as mais variadas formas de contatos e de entornos⁴, entre si e com a sociedade não-índia. Nem todos os grupos são falantes da língua indígena. Em muitos grupos as próprias famílias trataram/tratam de não intensificar o idioma para que as crianças não *sofressem/sofram na escola* e no contato com o não-índio. Somando todos os casos, a porcentagem de falantes, tendo em vista a população brasileira, é quantitativamente

insignificante. Dividindo esta proporção pelas 180 línguas diferentes (respeitando, é claro, o tamanho de cada grupo), veremos que, mesmo nos grupos maiores, a situação será mais crítica ainda. A Constituição Brasileira de 1988 garante juridicamente os direitos de equidade e igualdade para viver a sua diferença no que diz respeito à cultura, tradições e costumes.

Com relação às línguas indígenas, a Constituição abre espaço para o uso da língua materna nas escolas, rompendo, assim, teoricamente e oficialmente, com uma história de integracionismo e nacionalismo etnocêntrico. Porém, o uso da língua materna nas escolas indígenas também têm sua história a serviço da integração, sem que isto tivesse possibilitado às populações indígenas a inclusão/integração no contexto social brasileiro.

O uso da língua indígena na escola vem desde os tempos das missões catequéticas jesuítas, passando pelas missões evangélicas, sempre com o patrocínio dos órgãos oficiais responsáveis pelos índios, servindo de ponte, para facilitar a aprendizagem da língua escrita em português. Trabalha-se com a língua indígena, mas sem o conteúdo da língua, sem o espírito semântico e discursivo que constitui a oralidade, a expressão e a cosmologia de cada comunidade indígena. Nega-se o espaço de cultura, onde se produz e se aprende a língua que constitui o espaço da socialização primária (Berger e Luckmann), importante e determinante para a construção da pessoa, de seus sentimentos, valores, conceitos, identidade; saberes e atitudes que nascem da relação direta com a natureza,

mediada pelos seus atores primários, compreendendo-a, neste espaço, de forma integral e totalizadora. Este não é o discurso da escola, não é a língua oficial do Estado e, portanto, esta língua não pode se configurar em documento.

Aliando aos objetivos políticos os objetivos proselitistas, a língua nativa, quando usada como conteúdo escolar, foi historicamente esvaziada de seu conteúdo próprio, mas cumpriu/cumprir o seu papel de sedução ao trazer a conquista da escrita dos seus sons, porém, veiculando outras histórias. É o discurso estrangeiro "embalado" ideologicamente que facilita silenciosamente uma nova leitura de mundo, uma outra comovisão: a morte cultural. É o uso da violência simbólica (Bordieu), pois descharacteriza uma maneira singular de aprender e sistematizar experiências, embora tudo isso venha sendo feito através do "uso da língua materna".

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação escolar brasileira de 20 de dezembro de 1996, respeitando a Constituição, orienta que o ensino na escola fundamental para as comunidades indígenas pode ser realizado *usando a língua materna e os processos próprios de aprendizagem* de cada povo.

Neste sentido, cumpre o Estado o seu papel, para o qual só ele tem o poder jurídico de promover, oficialmente, a língua indígena à condição de instrumento curricular, conseqüentemente, de sua parte, promove a língua indígena social e politicamente, ao mesmo tempo, que atende aos requerimentos dos movimentos indígenas e ganha "ponto" em suas relações. Mas

garante essa decisão do Estado o prestígio e o respeito às diversas línguas indígenas do Brasil? Línguas com poucos falantes, a grande maioria ágrafa; as que têm produções escritas são de qualidade duvidosa, quanto à construção dos grafemas e a sistematização da gramática, considerando que os inventores desta escrita são lingüistas estrangeiros (missionários e/ou indigenistas e pesquisadores de diversas nacionalidades). Mesmo que os índios venham a construir coletivamente o seu processo de escrita, onde essas produções serão usadas: em que espaços sociais, instituições...

Pergunta-se, então, em tempos de globalização quando, ao mesmo tempo em que se cria espaços e representações nacionais, contraditoriamente, acirra-se a necessidade do reconhecimento do protagonismo das culturas locais, a ênfase legal no respeito à língua materna seria mesmo um processo de fortalecimento de identidade ou poderia estar mascarando um distanciamento entre valores proclamados e valores reais, como uma forma de cooptação por meio de uma resignificação da colonização ou, para garantir o sucesso escolar dentro dos parâmetros exigidos pelos padrões nacionais? A escrita "dá conta" da representação de mundo, de expressão de pensamento que cada comunidade tem construído no contexto do mundo oral?

Apenas para ilustrar, será tomado o mito como uma referência fundamental para explicar as representações da origem do conhecimento para os povos indígenas e que deveriam/devem passar pelo processo da escrita na língua materna para transformar-se em conteúdo escolar.

A característica fundamental do mito é permitir ao sujeito viver dentro de um mundo harmônico e fechado. Moura (1988, p. 51) argumentou que o mito "não necessita de esclarecimentos, nem de ligar os fatos através de idéias coerentes". "Idéias coerentes" é uma exigência da escrita! Talvez, através dos mitos, fosse possível levantar hipóteses de como seriam os *processos próprios de aprendizagem*, mas como realizar esta busca se, para Moura (1988, p. 52), "Qualquer análise que dele se fizer é já sua destruição", pois a "análise, para compreender, divide através de estruturas racionais. Ora, o mito, sendo essencialmente unidade de vida e de pensamento, não chegará a ser compreendido através de tais divisões".

Neste mesmo sentido, escrever os mitos seria a sua morte, "pois a sabedoria dos papéis [...] impedirá compreender a sabedoria [...] que vem de cima" (Cadogan, apud Meliá, 1995, p. 107)².

Talvez, para se evitar esta *destruição* e poder, ainda assim, partindo dos mitos e da análise de sua narrativa, chega-se a compreender os processos próprios de aprendizagem, talvez seja fundamental que o pesquisador seja um sujeito do próprio grupo e que pudesse, como diz Goldmann (s.d., p. 54), "progressivamente tomar consciência da maneira científica e positiva da sua própria natureza". Aqui supõe-se encontrar um primeiro impasse: onde e como instrumentalizar um pesquisador - índio sem que ele perca a identidade de sua própria natureza: a natureza da oralidade? Ainda assim, se o caminho for este, como transportar, para dentro do mundo escolar, conceitos de aprendizagem que não

obedecem à sistematização, organização e transmissão inerente a uma instituição que sempre valorizou matrizes teóricas elaboradas, para reafirmar ou criticar um dado sistema de produção – mas **sempre** preocupadas com a produção material de bens? Até mesmo curricularistas como os chamados *reconceitualistas* (perspectiva que introduz uma mudança radical no conceito de currículo e que pode ser encontrado em Gimeno Sacristan, 1985, e em Warde, 1995) colocam, entre outras direções opostas, no interior do currículo, a necessidade de canalizar esforços para a conciliação entre conquistas culturais amplas x necessidades econômicas específicas.

Por outro lado, como perguntou Meliá (1997, p. 97): “Quem escreve e para quem escreve? Esta é todavia a questão mais pertinente quando se trata de julgar uma situação lingüística em que um idioma se quer superior a outro”. Apenas com essas poucas referências é possível perceber que, se por um lado escolarizar a língua materna é um investimento muito alto para o Estado, considerando o prestígio social e o limite de circulação dessa língua, por outro lado, escolarizar a língua materna, não enquanto fala, mas como processo de produção e expressão de conhecimento, é também uma tarefa árdua e a longo prazo, pois envolve considerar, separadamente, por questões metodológicas e de prática pedagógica, o código oral e o código escrito, sem que um signifique a negação do outro.

Por esta ilustração, percebe-se então algumas “armadilhas” da lei. Ao mesmo tempo que *permite* não define uma política oficial clara em relação a essas inovações

curriculares e ao uso da língua no chamado território nacional. Porém, paradoxalmente, mesmo que o *uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem* tenha sido permitidos, como uma forma de redimensionar as práticas colonizadoras adequadas aos novos momentos históricos, o *usar* a língua materna veio acompanhado da presença do *materno* – e tudo o que isso representa em termos culturais para esses povos –, da presença do professor-índio nas salas de aula, da presença dos idosos na vida da escola, da necessidade de programas de formação diferenciados e, ainda, entre outras *presenças*, dos materiais escritos na língua, o que permite (essas *presenças*), de certa maneira, o fortalecimento do *uso* e vivência da língua materna e os seus desdobramentos, no interior das comunidades, o que poderá ser um começo para ressignificar a identidade, especialmente, entre os jovens, e conquistar a autonomia.

Essas são questões que surgem quando se faz uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no interior de uma sociedade que vive a contradição de um sistema político-econômico capitalista e a presença da alteridade de povos indígenas que buscam sair da condição de exclusão imposta por uma história de longa duração, sem, contudo, perder sua identidade cultural.

Notas

¹ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, SEF/MEC, 1998.

² Palestra proferida no 12º COLE – de 20 a 23 de julho de 1999, sob o título: Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje.

o espaço e futuro das línguas indígenas.

³ As questões indígenas no Brasil carecem de precisão de dados censitários/estatísticos. O órgão oficial – IBGE – não dispõe de metodologia específica para tratar as diferenças e diversidades entre os diversos grupos. Dados mais específicos são levantados por órgãos isolados como: FUNAI – Fundação Nacional do Índio; FUNASA – Fundação Nacional da Saúde; CIMI – Conselho Indigenista Missionário e ISA – Instituto Socioambiental/SP.

⁴ Brand (2003, p. 195) considera entornos regionais como “aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional.

⁵ A tradução dos textos em espanhol são de minha responsabilidade.

Referências bibliográficas

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRAND, A. J. Biodiversidade, sócio-diversidade e desenvolvimento: os Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. In: COSTA, R. B. da (org.). *Fragmentação florestal e alternativas de desenvolvimento rural na Região Centro-Oeste*. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 175-204.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ-GOMES, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985.

GOLDMANN, L. *Introdução à Sociologia*. [S. l.]: Nova Crítica, [s.d.]. (Cadernos para o Diálogo/ Nova Série).

MELIÁ, Bartomeu. *Elogio de la lingua guarani*. Asunción: CEPAG, 1995.

_____. Bartomeu. *El Paraguay inventado*. Asunción: CEPAG, 1997.

MOURA, Tarcísio. Mito, matriz da arte e da religião. In: MORAIS, R. de.(org.) *As razões do mito*. Campinas: Papirus, 1988.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. São Paulo: Vozes, 1999.

WARDE, M. J. *Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia*. São Paulo, 1995. (Série IDÉIAS, 26).

Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo*

Ana Canen

PhD em Educação pela University of Glasgow, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do PROEDES/FE/UFRJ e do CNPq.
e-mail: acanen@domain.com.br

Resumo

O artigo trata das tensões inerentes à construção da identidade negra e suas implicações curriculares, partindo do olhar do multiculturalismo. O presente trabalho busca tecer reflexões sobre a construção da identidade negra e possíveis formas de incorporá-la no currículo das escolas brasileiras. Analisando a centralidade da questão face às recentes medidas políticas que visam garantir visibilidade e representatividade da identidade negra nos espaços educacionais (tais como reserva de cotas para negros em universidades públicas, bem como a recente introdução, por parte do governo federal, da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira", no ensino fundamental e médio), busca-se pensar sobre o que está envolvido na construção da identidade negra e que possibilidades poderiam ser vislumbradas para que tais ações políticas pudessem, efetivamente, contribuir para currículos que caminhem no sentido de valorizar a identidade em questão, sem recair em congelamento ou em perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave

Identidade negra; multiculturalismo; currículo.

Abstract

The article handles the tensions inherent to the construction of black identity and consequent curricular implications, starting from a multicultural vision. The work in hand seeks to weave reflections on the construction of black identity and possible ways of incorporating this into the curriculum of Brazilian schools. Analyzing the centrality of the question before the recent political measures which seek to guarantee visibility and representation of black identity in educational establishments (such as reserving quotas for the black population in public universities, as well as the recent introduction by the federal government in Law number 10.639 of 9th January 2003, which points out the obligation of the inclusion of the theme "Afro-Brazilian History and Culture" in fundamental and middle schooling), what is involved in the construction of black identity is sought out and what possibilities could be envisioned so that such political actions could effectively contribute to the curriculums which are taking the direction of esteeming the identity in question without falling into the "freezing" or perpetuation of stereotypes or biases.

Key words

Black identity; multiculturalism; curriculum.

* Versão preliminar deste artigo foi apresentada no Simpósio Identidade Negra nos Currículos das Escolas Brasileiras, realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 2003, sob a coordenação de Marlene Alves Carvalho e Ana Canen.

Introdução

O presente trabalho busca tecer reflexões sobre a construção da identidade negra e possíveis formas de incorporá-la no currículo das escolas brasileiras. Partindo da centralidade da questão, face às recentes medidas políticas que visam garantir visibilidade e representatividade da identidade negra nos espaços educacionais (tais como reserva de cotas para negros em universidades públicas, bem como a recente introdução, por parte do governo federal, da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira" no ensino fundamental e médio), busca-se pensar sobre o que está envolvido na construção da identidade negra e que possibilidades poderiam ser vislumbradas para que tais ações políticas pudessem, efetivamente, contribuir para currículos que caminhem no sentido de valorizar a identidade em questão sem recair em congelamento ou em perpetuação de estereótipos e preconceitos. O argumento central é o de que a identidade negra não se esgota em determinantes de cor ou de herança cultural, devendo ser compreendida na tensão entre esses e outros marcadores, que lhe conferem um caráter híbrido e sempre em construção, a serem levados em consideração em currículos que buscam sua incorporação.

Para desenvolver o argumento, inicialmente, considero o sentido de identidade, a partir do olhar do multiculturalismo, indicando as tensões entre concepções que a percebem em termos de marcadores-mestres (GRANT, 2000), tais como raça, etnia,

cultura etc, e aquelas que enfatizam a necessidade de se perceberem as "diferenças dentro das diferenças" (SANTOS, 2001). Em um segundo momento, articulo as considerações anteriores à questão da construção da identidade negra propriamente dita, com base nas discussões teóricas recentes e de uma pesquisa realizada sobre histórias de vida de atores sociais mobilizados para um curso de pós-graduação lato-sensu sobre Raça, Etnia e Educação, cujos discursos deixam entrever as tensões envolvidas na concepção da identidade negra. Finalizo, destacando os potenciais e desafios do multiculturalismo e de suas abordagens para a concretização de currículos escolares multiculturais, desafiadores de preconceitos contra identidades historicamente marginalizadas e formadores de gerações abertas à diversidade cultural.

Identidade e Currículo

Ao se pensar na identidade negra, antes de mais nada, cabe pensar no conceito de identidade propriamente dito. Longe de pretender dar conta de todas as definições e abordagens que o termo comporta, bem como das diversas disciplinas e olhares que mergulham sobre seus possíveis significados, relaciono três premissas sobre a constituição da identidade, a partir do olhar do multiculturalismo crítico – movimento teórico e político voltado à valorização da pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos a ela relacionados (CANEN, 2000, 2001a, b; 2002). Em primeiro lugar, a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída

e reconstituída nas relações sociais. Tal olhar supera uma visão essencialista, universalista, que tende a visualizar a identidade como uma essência biologicamente definida, independente dos significados construídos nas redes que lhe dão sustentação.

Outra ordem de considerações refere-se à construção da identidade como um processo que envolve "marcadores" plurais, como raça, etnia, religião, gênero, histórias de vida, classes sociais, cultura e outros, que se hibridizam em contextos singulares de significação. Tal visão desafia a idéia de que um "marcador mestre" (GRANT, 2000) pode definir uma identidade, na medida em que é justamente a síntese de marcadores plurais que configuram sua constituição. Nesse sentido, ainda que se joguem luzes sobre algum marcador identitário em discussões ou políticas focalizadoras, não se pode perder de vista de que se trata de uma estratégia sempre transitória, uma vez que tende a homogeneizar aquilo que é fundamentalmente heterogêneo e plural, devendo-se, como sugere Santos (2001), compreender que existem diferenças dentro das diferenças.

Uma terceira ordem de considerações é a de que a sociedade é formada na pluralidade de identidades. Nesse sentido, o currículo, enquanto envolvendo discursos, que não só representam mas constituem essas identidades (CANEN & MOREIRA, 2001; VEIGA-NETTO, 2002; SILVA, 2001), estará necessariamente imbricado em relações de poder que instituem a seleção de conteúdos e formas discursivas consideradas "oficiais", "corretas", mas que, na verdade, dão voz a certas identidades e

silenciam outras, instituem "verdades" e legitimam certos discursos em detrimento de outros. Nesse sentido, vislumbrar caminhos transformadores no âmbito do currículo significa transgredir seus discursos instituídos, buscando a representação de identidades marginalizadas e a formação de discursos desafiadores da construção das diferenças.

Dessas premissas, têm-se algumas considerações e alguns problemas levantados, particularmente com relação à construção e representação da identidade negra nos currículos das escolas brasileiras – foco do presente trabalho.

Identidade Negra: construção e representação

Se a identidade é plural, contingente e provisória, em que medida ressaltar um de seus marcadores - seja gênero, religião, raça, cor, etnia, ou outro - pode ser justificado? Tal questão remete, necessariamente, às políticas chamadas focalizadas, diferencialistas ou de ações afirmativas que trabalham, justamente, com a ênfase em um marcador identitário. É importante notar que tal ênfase relaciona-se com o agrupamento de identidades plurais em torno de determinado marcador percebido como o motivador de preconceitos e estereótipos. Nesse caso, há um movimento de identidades que se unem em torno deste marcador, constituindo-se em identidades coletivas, que reivindicam respeito, valorização e representação em espaços plurais, incluindo educacionais. As estratégias de afirmação dessas identidades coletivas passam por

estágios que vão, segundo Castells (1999), desde a perspectiva assimilatória – em que a busca pela aceitação passa pelo desejo de apagar as diferenças, passando pela perspectiva de resistência – em que os preconceitos e estereótipos são denunciados, concebendo-se espaços de luta para superá-los, até a identidade de projeto, onde novas perspectivas são vislumbradas para que tais identidades sejam reconhecidas e incorporadas nos espaços regulares de representação identitária (incluindo o currículo).

Entretanto, cabe salientar que a ênfase em um marcador mestre é sempre transitória, uma vez que, sob este marcador, encontra-se uma pluralidade de identidades que se tensionam, constituindo diferenças dentro das diferenças (SANTOS, 2001). A autora negra bell hooks (em minúsculo, como ela mesma assina seu nome), citada por McLaren (2000), por exemplo, contribuiu para mostrar, no caso da identidade negra, as singularidades e especificidades da condição feminina negra, bastante distinta daquela masculina negra. D'Adesky (2001), por sua vez, também ressalta a pluralidade de identidades presentes nos movimentos negros, em que marcadores de gênero, classe social, opções políticas e outros conferem aos mesmos um caráter híbrido e multifacetado.

Além do mais, em se considerando a identidade negra, outra ordem de reflexões referem-se às tensões inerentes ao marcador mestre – a negritude – definidor dessa identidade, em sua dimensão transitória de identidade coletiva. Nesse sentido, o que significa ser negro? O que é a identidade negra? Como defini-la? Mais do que

questionamentos de cunho retórico, essas indagações tornam-se relevantes quando se pensa em políticas curriculares voltadas ao resgate dessa identidade, em uma perspectiva de projeto (CASTELLS, 1999). Em respostas a tais questões, contornos complexos são identificados nos debates que se travam. Conforme as pesquisas recentemente desenvolvidas (ASSIS & CANEN, 2003), três tendências se encontram mescladas nas tentativas de definir a identidade negra. No caso do IBGE, o padrão utilizado parece ser o da cor, entendida como sinônimo de raça, com as tonalidades que variam entre preta, parda, branca ou amarela. Nesse sentido, o fenótipo, conforme expresso pela cor da pele, estaria guiando a concepção da identidade racial, inclusive a negra, a partir dos dados desse órgão. Em uma perspectiva fenotípica, mas que vai além da cor da pele, o conceito de raça incluía todos os caracteres que se expressam no corpo humano, comuns aos portadores da identidade negra, incluindo cabelo, formato do nariz e assim por diante. O cerne das críticas multiculturais que se realiza com relação a ambos os determinantes do marcador identitário negritude – cor e raça – seria a redução da identidade a aspectos essenciais, biológicos, em grande parte derrubados por pesquisas científicas sobre o genoma humano (destinado ao mapeamento e decifração do código genético humano), que apontam para a falácia da diferença racial, quando se observa a semelhança genética entre seres humanos tidos como “brancos” ou “negros”.

Entretanto, é importante apontar que autores como Guimarães (1999) defendem

o uso do conceito de raça, de modo a tornar contundente o discurso anti-racista para a construção da identidade negra em uma perspectiva transformadora. Nesse caso, raça seria entendida como uma construção discursiva, social, desprovida de qualquer substância cientificamente comprovada, mas que estaria sendo utilizada para tornar "natural" aquilo que é meramente fruto da construção social - o preconceito racial ou o racismo. Em uma perspectiva de identidade de resistência (CASTELLS, 1999), movimentos anti-racistas buscam subverter esta "naturalidade" identitária e trazer o preconceito racial para o foco das lutas pela representação da identidade negra. D'Adesky (2001), baseado em Taguieff, aponta que duas perspectivas imbuem tais movimentos: uma universalista, em que o anti-racismo pelete a integração igualitária dos negros na cultura hegemônica dominada pelos brancos, sem considerar suas especificidades raciais, culturais, históricas, passadas e presentes, "baseando-se somente na humanidade abstrata do individualismo universal" (ibid., p. 15). No outro pólo, encontra-se o que o referido autor chama de anti-racismo diferencialista, que mantém um discurso de denúncia, indicando os problemas do anti-racismo universalista que, no seu entender, estaria contribuindo para a diluição das singularidades da identidade negra, ao propor sua integração.

Ao contrário, o anti-racismo diferencialista estaria concentrado no resgate dessas singularidades, porém, suas tensões se dariam na medida em que tal visão poderia exacerbar os binômios "branco-negro", "opressor-oprimido", sem considerar

pontos em comum, movimentos de hibridização ou áreas de interseção que tornam tais binômios também uma falácia. Assim, para D'Adesky (2001), dois discursos estão presentes no debate sobre a identidade racial negra: um de caráter universalista, que coloca o indivíduo sob o signo da igualdade, objetivando desconstruir a hierarquização racial e obter a igualdade de condições para as identidades marginalizadas; outro, de cunho diferencialista, que tende a atrelar o indivíduo a um grupo cultural, racial, considerando a relevância da diferenciação nas estratégias de reconhecimento das identidades. Nesse sentido, a partir da identidade coletiva se chegaria ao reconhecimento das identidades individuais, com todas as suas singularidades. Entretanto, D'Adesky (2001) sugere que um diálogo deveria ser travado entre ambas as concepções, que não se esgotariam como categorias discretas para definir estratégias anti-racistas e valorizadoras da identidade negra.

Um problema que se apresenta quando se reduz a identidade negra à questão da cor ou da raça, além das tensões epistemológicas acima apontadas, refere-se ao conjunto de representações simbólicas associadas pelo sujeito para se definir (ou não) como negro. No Brasil, em que a miscigenação é superior àquela presente em muitos outros países, como os Estados Unidos, a auto-definição da identidade negra, em termos de cor de pele ou caracteres fenotípicos, é mais problemática. Valente (2001) sugere a assunção da identidade mestiça como categoria de análise, para além da hegemonia do termo negro. Em outra perspectiva, o conceito de etnia tem

sido utilizado para tentar dar conta de um projeto emancipatório da identidade coletiva negra que supere sua redução ao marcador racial. Nesse sentido, etnia estaria englobando aspectos culturais, nacionais, territoriais, articulando-os àqueles referentes a cor e raça, anteriormente citados. Seria referente a grupos cujos membros possuem, segundo seus olhos e ante os demais,

[...] uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum [...] baseada em dados objetivos como uma língua, raça, ou religião comum, por vezes um território comum [...], ou ainda, na ausência destes, redes de instituições e associações, embora alguns desses dados possam faltar (D'ADESKY, 2001, p. 191).

Nessa perspectiva étnica a herança africana estaria no cerne da assunção da identidade negra de projeto, configurando-se termos como "afro-descendentes" às identidades coletivas que, compartilham dessa herança, desviando-se o foco da questão racial para a questão cultural e territorial (em termos de pertença ao continente africano), com ênfase em padrões religiosos, ritos, música, línguas e outros marcadores identitários impregnados pela africanidade. Argumenta-se, nessa perspectiva, que, como estratégia "anti-racista", tal ênfase poderia ir para além do conceito de raça e dar à identidade negra uma matriz histórica, filosófica (por exemplo, dos mitos africanos), configurando presença em currículos altamente impregnados por valores ocidentalizados, particularmente europeizados e etnocêntricos, além de constituir-se em pólo de reconfiguração

positiva de uma identidade marginalizada.

Gilroy (2001), entre outros, problematiza a ênfase na dimensão étnica e cultural para a assunção, construção e reconstrução da identidade negra, na medida em que tal ênfase tem, não raro, recaído no que o autor denomina de um "africentrismo" – movimento de valorização do continente africano de modo essencializado, como repetição invariante [e não] como estímulo para a inovação e a mudança" (ibid, p. 29). O cerne da crítica de Gilroy (2001) seria na tentativa de "ancoragem" da identidade negra em uma visão estática de africanidade. Nesse sentido, propõe o termo diáspora – retirado de fontes judaicas que falam da dispersão do povo judeu pelo mundo, a partir de sua expulsão das terras em que se fixava – como categoria central para a compreensão da identidade negra, na medida em que tal termo sintetizaria não só a pertença a um território africano, mas as sucessivas hibridizações sofridas e, ainda, em processo, nos intercâmbios culturais nas diversas "viagens" que a identidade negra realiza, em suas múltiplas manifestações. Tais considerações são relevantes no contexto de nossas discussões, na medida em que alertam para a importância de se considerarem os movimentos de construção e reconstrução identitárias, desafiando quaisquer posturas que possam resultar em congelamento das mesmas.

É interessante notar que, para além da dimensão racial e étnica, bem como de pertença a uma herança afro, autores como Billings e Henry (1999) já avançaram em uma categoria denominada de "identidade culturalmente negra". Nesse caso, tal categoria

surgiu no bojo de dois estudos de caso de cunho etnográfico, em que as autoras acompanharam o cotidiano de duas escolas – uma americana e uma canadense – e observaram as práticas e representações de professoras de fenótipo tido como “branco”, mas cujas relações, dentro e fora da escola, davam-se principalmente com pessoas negras, vivendo no interior de padrões lingüísticos e formas de ver o mundo das comunidades negras em que se inseriam e, acima de tudo, trazendo para a sala de aula estratégias anti-racistas e voltadas ao resgate ativo da identidade negra.

Algumas conclusões: identidade negra e currículo

Vimos que um quadro complexo se instala quando da tentativa de definição da identidade negra, com tensões e implicações para currículos que pretendam contribuir para dar voz a esta que tem sido uma identidade marginalizada e silenciada nesse espaço discursivo crucial para a formação identitária. Tal quadro também ficou patente quando da realização de pesquisa na área (ASSIS & CANEN, 2003), em que as histórias de vida dos sujeitos envolvidos em um curso de pós-graduação lato-sensu, voltado à questão racial negra, evidenciaram o convívio de perspectivas raciais, étnicas, de cor e de ênfase cultural, nos aspectos afro, em seus discursos plurais, quando indagados sobre como definiam a identidade negra. É interessante notar que, em pelo menos um dos discursos, também a presença da identidade cultural negra a que se referem Billings e Henry

(1999) esteve presente, quando uma entrevistada, de fenótipo tido como “branco”, afirmava que se sentia negra e era a essa identidade que pertencia.

No entanto, o que se observa é que tal tensão não tem sido trabalhada, explicitamente, em recentes políticas educacionais voltadas à identidade negra. De fato, no caso das políticas afirmativas, notadamente aquelas que implantam cotas raciais para negros, para o ingresso em universidades públicas, embora o critério de assunção da identidade negra seja deixado para o candidato, ressalta-se, de forma implícita, a cor e a raça como marcadores definidores dessa identidade, questionando-se os casos em que candidatos recorrem às cotas sem apresentarem definidores fenotípicos associados a estas categorias. No entanto, no que se refere à Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, no ensino fundamental e médio, nota-se a ênfase na dimensão étnico-cultural da identidade, enfatizando-se a cultura africana como definidora dessa identidade e caminho curricular possível para seu resgate nesse espaço discursivo.

Entretanto, conforme argumentamos, embora tais iniciativas tenham o mérito de jogar luzes sobre algo que tem sido velado no contexto brasileiro - o preconceito -, ao mesmo tempo poderiam ser repensadas em termos de futuras vias para seu aperfeiçoamento, de modo que se configurem em estratégias efetivas para a formação de futuras gerações abertas à pluralidade cultural e desafiadoras de preconceitos e

estereótipos a ela relacionados. No caso da identidade negra, trata-se de pensar em possibilidades que trabalhem com os múltiplos marcadores identitários de forma articulada, o que implica em se considerarem cor, raça, etnia, cultura, história e outros que têm dado configuração à identidade negra, de forma hibridizada. Os conceitos de hibridização e diáspora, conforme propostos pelo multiculturalismo crítico e por autores como Gilroy (2001), ajudam a pensar no movimento identitário como construção permanente, múltipla, desafiando posturas que tendem a congelar e essencializar as identidades em termos de um marcador mestre, seja este raça, cultura, etnia ou outro. Isso significa que a introdução da história e cultura da África, no currículo das escolas brasileiras, pode representar ponto de partida, mas jamais de chegada, para a incorporação da identidade negra nos espaços educacionais brasileiros. Isto porque, dependendo de como será trabalhada, esta questão pode correr o perigo, já denunciado por nós, de recair em uma perspectiva folclórica de multiculturalismo, reduzida a festas, ritos e costumes, percebidos como definidores da identidade negra, em detrimento de outros fatores históricos marcados por injustiças sociais contra negros e outras identidades plurais.

Além do mais, se ministrados de forma conteudística, tais temas podem se configurar como distantes das perspectivas anti-racistas que pretendemos desenvolver em nossos alunos, bem como distantes dos próprios alunos de identidades negras com que lidamos no cotidiano escolar. Apenas tratar da herança africana sem trabalhar com estratégias que associem tal herança às identidades negras específicas presentes no cotidiano escolar, bem como dissociadas das hibridizações e diásporas sofridas por estas identidades, particularmente levando em consideração o contexto brasileiro, pode resultar em um ensino que em nada altera a formação identitária discente e pouco contribui para a transformação que desejamos em uma sociedade marcada pelo preconceito racial.

Ao contrário, se percebemos a construção e reconstrução identitária negra à luz de um projeto que construa, sobre esse processo emblemático, estratégias de desafio à construção das diferenças e preconceitos contra quaisquer identidades, bem como que reconheçam o caráter provisório, discursivamente construído das identidades, podemos promover movimentos de síntese criativos e viabilizadores de estratégias que efetivamente resultem em pedagogias transformadoras e multiculturais.

Referências bibliográficas

- ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. 2003. (submetido para publicação).
- BILLINGS, G. L.; HENRY, A. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e no Canadá. In: TRINDADE, A. L. (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Papel & Virtual (www.papelvirtual.com.br). 2001a
- CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (org.). *Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, 2001b. vol. 3, p. 63-77.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34, UCAM, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- GRANT, N. *Multicultural Education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VALENTE, A. L. Oportunidades educacionais oferecidas, reivindicações esvaziadas? IN: OLIVERIA, I. (org.). *Cadernos PENESB*, Niterói: EdUFF, v. 3, p. 45-62, 2001.
- VEIGA-NETTO, A. Cultura e currículo. *Contrapontos*, n. 4, p. 43-52, 2002.

Os novos desafios para a escola e o professor indígena

Antônio Jacó Brand

Doutor em História - PUC/RS; professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Local, coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI, Projeto Integrado/CNPq, UCDB.
e-mail: brand@ucdb.br

Resumo

Tendo como referência as transformações verificadas na organização social dos Kaiowá e Guarani, decorrentes, especialmente, do processo histórico de confinamento, o artigo analisa os novos desafios para a escola e o professor indígena nesse contexto. Apoiado na realidade das escolas localizadas na área indígena de Caarapó, em especial, no VI Fórum de Educação Indígena, realizado, nessa área, em abril de 2002, percebe-se um aumento nas expectativas e demandas que recaem sobre a instituição escolar. Ao se constituir em espaço aberto e polifônico, no qual se cruzam expectativas e interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, a escola e seus professores ocupam espaço de crescente importância interna. Nesse contexto, adquirem relevância especial os programas de capacitação continuada de professores indígenas, garantindo-lhes, porém, a liberdade para trilhar os caminhos, com os pais e lideranças que cada comunidade julgar melhor, por mais distintos e diferenciados que sejam.

Palavras-chave

Processo de confinamento; kaiowá e guarani; novos desafios para a escola e o professor indígena.

Abstract

Having as a reference the transformation verified in the social organization of the Kaiowá and Guarani, especially due to the historical process of confinement, the article in hand analyzes the new challenges for the indigenous school and teacher in this context. Supported by the reality of the schools situated in the indigenous area of Caarapó, and especially in the VI Forum of Indigenous Education held in that area in April 2002, an increase can be perceived in the expectations and demands which fall on the school institution. On constituting an open and polyphonic space, in which expectations and multiple interests meet and sometimes contradict each other, the school and the teachers occupy a space of growing internal importance. In this context, the programs for the continued training of indigenous teachers, acquires special relevance, guaranteeing to them, however, liberty to follow the ways, which their parents and the leaderships in each community consider best, however different and distinct these differences are.

Key words

Confinement process; Kaiowá and Guarani; new challenges for indigenous schools and teachers.

Pretende-se, nesse artigo, discutir algumas mudanças verificadas no papel da escola e do professor indígena, tendo como cenário de referência as escolas na área indígena de Caarapó, localizada no município do mesmo nome, no Mato Grosso do Sul. O objetivo do trabalho é analisar as transformações verificadas na organização social dos Kaiowá e Guarani, com ênfase nas conseqüências decorrentes desse processo para o papel das escolas e dos professores indígenas. Explicita-se, inicialmente, o contexto em que se encontram as comunidades indígenas kaiowá e guarani, atualmente, com especial atenção nos desafios internos que vivenciam e com os quais a instituição escolar se defronta, a partir do momento em que se volta para dentro das mesmas comunidades e passa a ser assumida por professores índios.

Para essa análise, recorre-se ao conceito de escola como espaço de fronteira (Tassinari, 2001), apoiando-se, ainda, nas abordagens de Barth (2000), Gruzinski (2001), Canclini (in D. Escosteguy, 2001) e outros. A escola kaiowá e guarani é hoje, certamente, um espaço de encontro entre "dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo" (TASSINARI, 2001, p. 47). E, portanto, um espaço caracterizadamente polifônico, como são, aliás, as próprias comunidades kaiowá e guarani, como se verá mais adiante.

Os Kaiowá e Guarani ocupavam um amplo território ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o

Paraguai. Agrupavam-se, nesse imenso território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias extensas, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *ñanderu* (nosso pai)¹.

A aldeia kaiowá e guarani era composta por um complexo de casas, roças e mata, que manteve, historicamente, características muito semelhantes, especialmente no que se refere à sua organização sócio-econômico-político-religiosa. Esses núcleos macro-familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade no interior do território. Essa mobilidade, ao mesmo tempo em que se constituía como estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era também importante recurso para a superação de conflitos internos decorrentes de disputas políticas, acusações de feitiço, entre outros. Ubaldo Castelan, hoje já falecido, perguntado como era a aldeia *antiga*, explica que:

[...] naquele tempo não tem aldeia, porque já esse tudo [mostrando para o horizonte] não tem dono [...], então foi, achou um lugar, lugar bom [...], onde tem muito peixe, rio pra pescar [...], sempre andava parente junto [...], cabeçante é o cacique.

E segue o mesmo informante afirmando que "foi, achou um lugar, lugar bom [...] onde tem muito peixe, rio pra pescar [...]". As escolhas por locais para fixar novas aldeias obedeciam a três critérios fundamentais e que confirmam os indicativos que nos vêm da bibliografia. Buscavam, os

Kaiowá e Guarani, para suas aldeias, terras de mata, onde tinham córregos próximos e terras boas para a agricultura. A população desses núcleos era bastante variável, oscilando de 50 a 200 ou mais pessoas em cada aldeia.

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira². Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e, por vezes, distantes ervais. Interferiu menos, ao que parece, na estrutura social interna dos Kaiowá e Guarani do que as iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problemas mais sérios as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do século XX, instalaram-se nas regiões de campo, entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista, pois, como já dito acima, os Kaiowá e Guarani localizavam suas aldeias, preferencialmente, nas regiões de mata.

Dando seqüência ao processo de ocupação do território indígena por não-índios, em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND³, que tinha como objetivo possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena provocou, de imediato, problemas diversos

e graves, pois questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços.

Nas décadas de 1910 e 1920, o Governo Federal reconheceu, para usufruto dos Kaiowá e Guarani, oito pequenas extensões de terra, denominadas de reservas, perfazendo 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em todo o território. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, até 1928, eram parte importante da estratégia governamental de liberação de terras para a colonização. Ignorou-se, na definição desses espaços, os padrões indígenas de relacionamento com o território, recursos naturais e sua organização social.

Esse processo de perda territorial e conseqüente confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani⁴ impôs profundas limitações a sua economia, decorrentes da inviabilização da itinerância em território amplo e do rápido esgotamento dos recursos naturais, importantes para a qualidade de vida em uma aldeia kaiowá e guarani. Além de dificultar o seu sistema agrícola, o confinamento trouxe desafios novos, no que se refere à sua organização social e religiosa. A liderança religiosa exige um grupo macrofamiliar que lhe dê sustentação, o que hoje é mais difícil. Hamilton Benitez e Rafael Brites referiram que "ninguém mais hoje está aprendendo a reza". Os *rezadores* estão ficando velhos e ele "cai [...] vai acabando até terminá tudo". Como conseqüência,

[...] nossa produção não saiu mais bem agora [...], a planta, o milho branco não saiu mais do jeito que saía, não saiu arroz, não saiu mais bem feijão também não, batata também não, mandioca também não porque a produção não foi mais batizada [...], porque antigo não faltava nada, batizava cada ano, então a produção saía bem (apud BRAND, 1997, p. 246).

O comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para a sua economia, impondo aos homens indígenas o assalariamento externo. Os informantes acentuaram que o *"Kaiowá antigo"* queria viver independente, viver trabalhando "assim na hora que ele quê". O confinamento provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e coleta para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool⁵. No entanto, mais do que as alternativas econômicas, comprometeu de forma crescente, a autonomia desses povos.

A área indígena de Caarapó, uma das oito reservas demarcadas pelo SPI, em 1924, tem uma população estimada em 660 famílias, perfazendo um contingente populacional superior a 3.074 pessoas, confinadas em uma área de 3.548 hectares. Esse contingente populacional é resultante da absorção de diversas aldeias que perderam suas terras no decorrer do avanço do processo de colonização⁶. Significa, portanto, que essa população integrava diversas unidades macrofamiliares autônomas, com seus *tekoaruvicha*, que zelavam pela harmonia interna desses núcleos.

Hoje, aldeados em espaços exíguos, esses núcleos, antes autônomos, encontram-se sobrepostos e geograficamente confinados e "misturados" e sem condições de manter sua organização interna. Torna-se fácil compreender os complexos problemas relacionados à administração interna desses novos espaços constituídos pelas reservas. O desafio maior, decorrente do processo de perda territorial, refere-se às dificuldades em adequar a sua organização social a essa nova situação marcada pela superpopulação, sobreposição de núcleos macrofamiliares e pelas transformações de ordem econômica. Com a imposição, pelo SPI, da figura dos *capitães*⁷, estes se sobrepõem aos *ñanderu*, que perdem espaço, vendo reduzidas suas funções de aconselhamento e de articulação interna das relações pessoais e com o sobrenatural (ver BRAND, 2001 e VIETTA, 1998).

O espaço da escola em um contexto de profundas transformações

Analisando a situação interna das comunidades kaiowá e guarani, especialmente aquelas localizadas nas oito reservas demarcadas pelo governo até 1928, verificam-se profundas mudanças resultantes de um processo histórico extremamente desfavorável aos índios, em especial, no que se refere à perda dos territórios e à conseqüente fragilização das relações macrofamiliares e transformações na organização social interna. Entre essas transformações são destacadas, pelos professores e agentes de saúde indígenas, os casamentos cada vez mais precoces, aliados à ausência dos

homens adultos, devido ao engajamento nas usinas de produção de açúcar e álcool, trazendo, como consequência, a perda crescente de autoridade por parte dos pais sobre os filhos, fazendo com que estes se tornem autônomos cada vez mais cedo. Este fator e a ausência de ocupação e de perspectivas de futuro no interior das áreas indígenas (e fora delas) seriam fatores que favoreceriam o crescente consumo de álcool e drogas por parte dos jovens.

De outra parte, a ausência constante dos homens transfere às mulheres indígenas toda a responsabilidade pelo sustento e educação dos filhos. Essa fragilização das relações macrofamiliares, no interior das reservas indígenas, vem acompanhada e gera outro fenômeno, o da perda de prestígio e espaço por parte dos *nanderu*, como conselheiros e articuladores da harmonia interna. Todos esses aspectos, juntos, contribuem, certamente, para o crescimento da violência e a percepção de desorientação e impunidade, especialmente por parte dos jovens. Esse tem sido outro problema recorrente nas análises dos professores e agentes de saúde indígenas. A percepção de falta de orientação por parte dos jovens, aliada à baixa auto-estima, o que poderia constituir-se em um dos fatores a favorecer a agressividade, o suicídio e o não-respeito aos limites tradicionalmente estabelecidos ao comportamento de cada pessoa no interior da aldeia. Sob a ótica kaiowá e guarani, a violência e determinadas doenças são indicativos de desequilíbrio na sociedade.

Se era no espaço da aldeia ou no espaço “macrofamiliar” que antes do confi-

namento aconteciam as relações pessoais mais profundas, realizavam-se os rituais religiosos e se exercia a economia de reciprocidade, a mudança de espaço ou de aldeia era, também, a forma de superar desentendimentos internos ou desequilíbrios, resultantes do esgotamento dos recursos naturais, do excesso de doenças e morte⁸ de parentes. Com o confinamento nas reservas, essas estratégias, progressivamente, inviabilizam-se, impondo novos desafios à organização social dessas comunidades, especialmente às lideranças políticas no que se refere ao combate à violência decorrente do acirramento das disputas internas, gerado pelo confinamento de contingentes populacionais maiores em espaços cada vez mais reduzidos.

Há outros problemas, *novos*, decorrentes diretamente do processo de confinamento e que hoje desafiam as comunidades indígenas. Um deles diz respeito aos recursos naturais, cujo esgotamento aumenta a dependência externa e aumenta a percepção interna de falta de espaço.

Ao reconhecer as dificuldades em “alcançar nossos objetivos”, Eriel, professor indígena de Caarapó, destacou que:

[...] a comunidade indígena ao longo do tempo, não pensava que a floresta ia acabar, não se preocupava. E, hoje em dia, quando a gente volta, quando os professores voltam a falar, sobre reflorestamento, nós temos dificuldade de compreensão da comunidade, historicamente não necessitava de reflorestar, e hoje em dia nós tivemos necessidade.

Cabe destacar, ainda, as considerações de Grünberg (2003)⁹, no sentido de que há mecanismos internos próprios da

organização social de uma aldeia Kaiowá e Guarani que não funcionam mais suficientemente bem nos espaços das reservas, enquanto que novos mecanismos ainda não estão sedimentados. Um caso exemplar, citado pela pesquisadora, refere-se exatamente aos processos de escolha dos capitães que vêm se caracterizando, em alguns casos, pelo voto direto. Ao contrário dos processos tradicionais de decisão, centrados na negociação e na construção do consenso, a eleição gera grupos não contemplados, que se isolam ou fazem oposição, com grande potencial de agressividade.

As restrições impostas pelo confinamento, aliado ao intenso contato com a sociedade envolvente, decorrente da proximidade dos núcleos urbanos e da dependência externa, o assalariamento nas usinas de açúcar e álcool, o aumento do número de índios que freqüentam cursos de ensino superior, o acesso aos meios de comunicação de massa, entre outros, são fatores que geram um quadro de crescentes contradições e desafios novos, vivenciados pelos Kaiowá e Guarani hoje. É nesse contexto que devem ser situadas as novas demandas que caem sobre a instituição escolar e professores indígenas, transferindo para esse novo espaço, cada vez mais, atribuições próprias da unidade social básica, o núcleo macrofamiliar.

Esse problema foi destacado com ênfase no *VI Fórum de Educação Indígena*, realizado em Caarapó¹⁰. Segundo uma professora presente ao Fórum:

[...] a criança desde o seu nascimento crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com

sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam os pais [...]. Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E os meninos ajudava os pais e depois ensinava artesanato como são flecha e caça [...]. E assim, os pais ensinava os filhos.

Após reconhecer que *antigamente* não tinha estudo, mas *“ensinava os nossos filhos somente pelo conselho”* (e pela participação nos rituais e nas atividades do cotidiano), outra professora indígena aprofundou as análises dos problemas relacionados à educação dos filhos, decorrentes do processo de confinamento¹¹. “Ensinava para respeitar e trabalhar, ter respeito aos mais velhos, respeitar as avós e o vovô, tia, tio, iria também na reza, respeitava os rezadores. Assim era [...] nossos filhos respeitavam os pais e hoje não, os filhos não respeitam mais e através disso perdemos a nossa cultura”. Analisa, a seguir, as causas, destacando que “hoje os filhos se mistura tudo, as crianças, meninas e meninos se misturam por isso que entre eles não se respeitam [...], as crianças têm vergonha de participar”.

Após destacou que ela ainda ensina seus filhos a trabalhar “pra não fazer bagunça, respeitar os colegas na escola, não somente mexer no papel, não beber bebida alcoólica, não fumar e não ir no baile. Tem criança, não tem mais respeito por causa que o próprio pai bebe bebida alcoólica e deixa os filhos no abandono”. Essa afirmação encontrou apoio na análise de outro professor¹², que entendeu que o problema é que “agora o pai e a mãe deixa à toa as crianças, vivem, como podemos dizer,

crescem de qualquer jeito. Não ensinam como eles passaram no seu passado. E a mãe está, mas não educa mais em casa. Eles querem que só escola eduque e a escola não agüenta”.

Para diversos *ñanderu*, a escola que ensina na língua indígena se apresenta hoje como espaço privilegiado, também, para o ensino do “costume” guarani. Essa opinião é endossada por Carlos Vilhalva, ex-capitão da reserva de Porto Lindo. Para ele, os caciques devem utilizar a estrutura escolar para “ensinar às crianças o costume” indígena. De outra parte, muitos procuram a escola por razões exatamente opostas, ou seja, por ser um espaço de aprendizagem do não-guarani. Para Tereza Aquino, de Caarapó, “a escola é o maior presente que ela pode dar para o menino” [seu filho]¹³. Aos olhos de parcela dos jovens kaiowá e guarani, a escola representa um caminho de futuro enquanto acesso ao entorno regional.

As cobranças advindas dos pais, dos *ñanderu* e das lideranças vêm ampliando e complexificando cada vez mais as demandas que recaem sobre os professores e a própria instituição escolar indígena. Os professores indígenas reconhecem a relevância do papel da escola nesse contexto. “Nós pensamos que a partir da educação indígena que nós vamos é, direcionar, retomar essa caminhada de voltar a ser, a ter esperança como índio nessa terra”, afirmou Eliel, no VI Fórum, de Caarapó. “Hoje o ensinamento é muito importante para as crianças”, afirmava a professora Braulina.

Hoje, em duas língua, guarani e português, as crianças estão voltando à raiz. Hoje nós

queremos que os nossos filhos aprendam a ter respeito novamente, através da escola. Nós espera que os professores consigam resgatar novamente a nossa cultura através do ensino da nossa língua.

Crescem as expectativas dos pais de que a escola dê conta dos filhos jovens sobre os quais percebem ter menos influência, cobrando da escola ações de prevenção e controle no uso do álcool e das drogas, cada vez mais presentes nas áreas indígenas. Em todas as aldeias, cresce a pressão dos pais e das lideranças para que as escolas enfrentem e “resolvam” esses problemas que atingem especialmente os jovens¹⁴. Procuram, ainda, a intermediação da escola e dos professores nos casos de violência e conflitos com seus próprios filhos, atribuindo aos professores o papel de conselheiros, tarefa própria dos líderes tradicionais. As expectativas dos pais manifestam-se por meio de seu vivo interesse em acompanhar o desempenho escolar de seus filhos, participando ativamente das reuniões de pais e mestres.

Frente a esse quadro, ressalta o papel da escola como espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, vivenciados pela comunidade indígena. Referindo-se à diversidade de denominações religiosas presentes na área indígena, um líder¹⁵ reconheceu que “hoje seguimos muitos caminhos”. Embora a escola seja uma instituição trazida de fora para dentro das comunidades, com objetivos prévia e claramente relacionados ao projeto de integração, hoje, poucas vozes indígenas alimentam ilusões quanto a isso. Eliel

reconheceu que "a educação já foi colocada aqui anteriormente, foi imposta para a nossa sociedade" e que tinha como objetivo geral "fazer com que o nosso filho deixasse de ser índio. A intenção é integracionista, é integrar o índio à sociedade não índia [...] e o governo se organizou com esse objetivo". E segue afirmando que hoje "nós somos contrários a esse objetivo" e queremos "uma educação voltada para a comunidade, uma educação voltada para valorização da etnia Kaiowá e Guarani". Ou seja, a própria perspectiva de integração, tal como apresentada pela política indigenista de tradição rondoniana, perdeu seu encanto frente às inúmeras experiências frustradas, vivenciadas, especialmente, pelos próprios professores indígenas.

Nesse contexto, a escola ressalta como espaço de encontro das diversas e contraditórias expectativas que perpassam as áreas indígenas kaiowá e guarani. A escola aparece, então, como espaço de fronteira, segundo as análises de Tassinari (2001, p. 50), "espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições". A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas comunidades indígenas, apresenta, certamente, condições que favoreçam a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada, confrontando-se com inúmeros desafios novos. Ao constituir-se neste espaço poroso e permeável, em que a "bricolagem" (ver GRUZINSKI, 2001, p. 110) é possível, ao permitir, de certa forma, "ajustar peças

entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido" (idem, p. 196), a escola vai ocupando um lugar no contexto interno dessas comunidades confinadas de crescente relevância política. Encontram-se, nesse espaço polifônico, professores, alunos, pais, lideranças, jovens e velhos, participantes de Igrejas de diversas denominações, ou setores preocupados em recuperar o "sistema do Kaiowá e Guarani antigo". Reúne, especialmente, as gerações jovens que não encontram espaço nos estreitos limites impostos pelo confinamento.

Por essa razão, a compreensão do papel da escola indígena exige a superação de concepções de cultura e de identidade como algo substancialista, remetendo para "inventário de traços" (BARTH, 2000, p. 29), apoiado em "categorias inerentes e inatas", entendendo-se esses conceitos como uma "construção social", resultante dessa complexa e dinâmica articulação de tradições e modernidades (CANCLINI apud ESCOSTEGUI, 2001, p. 140)¹⁶.

Analisando o contexto vivenciado pelos Kaiowá e Guarani, pode-se afirmar que a escola, ao se constituir nesse espaço aberto e polifônico, está indo ao encontro de uma demanda urgente dessas comunidades e é percebido por elas como tal. Ressalta, também, a complexidade de expectativas que pesam sobre a escola e o trabalho de seus professores. De outra parte, os professores indígenas, também, vêm percebendo, nesse contexto, um risco a ser evitado por eles, o de substituir os pais e as lideranças tradicionais da comunidade no seu papel de conselheiros e responsáveis principais pela educação da criança e do

jovem. Parece fundamental, nesse contexto, estimular a constante discussão interna entorno dessa tendência de transferir responsabilidades. Cabe, ao contrário, especialmente aos professores, contribuir com os pais e as lideranças na construção de novas respostas a velhos e novos problemas, tendo como referência sempre os projetos de autonomia de cada comunidade.

Considerando as histórias de vida dos professores e os processos de formação percorridos por eles, cabe questionar se estão efetivamente preparados para assumir tão complexa tarefa, acumulando, com as atividades de ensino, o papel de conselheiros e orientadores de pais que não sabem mais como proceder com seus filhos e de alunos adolescentes, que se percebem sem espaço e sem perspectivas de futuro. Parte significativa dos mesmos professores vivencia, certamente, os mesmos conflitos que os pais de seus alunos. E, segundo Vieira (1999, p. 23), a atuação dos docentes e suas atitudes "resultam muito mais das atitudes anteriores na e para além da escola, que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um, e que vedam ou não em grande parte o acesso à mudança". Que condições têm eles de se posicionar como "interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola?"¹⁷

Essa não é, certamente, uma tarefa fácil para estes professores quando começam a perceber que a memória do passado não é verdadeiramente passado, mas um "passado reconduzido, atualizado", que segue "significando" no presente, algo a ser recriado e re-vivido como alternativa de

vida, embora não tenha tido sentido em sua vida "vivida" até este momento. No entanto, "re-criando" a sua história, abre-se a perspectiva concreta de superar o seu próprio "desenraizamento" e, desta forma, superando a negação imposta pelo entorno regional, reencontrando-se com sua história, entendida como continuidade a ser constantemente recriada, os professores indígenas poderão visualizar novas perspectivas de futuro para suas comunidades e ter clareza sobre o papel político da escola no contexto vivenciados, nesse momento.

E, nesse sentido, é certamente fundamental a constante interlocução e o diálogo com os Kaiowá e Guaraní mais velhos que constatarem que "as gerações de agora não sabem mais viver". Explicitam, no entanto, suas esperanças de bons tempos (*araporã*) por meio do passado-presente, que "ainda não acabou totalmente", porque tem ainda os que sabem rezar. "Nós os donos da reza ainda vivemos, como se fosse um professor". Não há, certamente, modelos a serem transferidos de fora para dentro das comunidades ou mesmo de uma comunidade indígena para outra. Cada comunidade terá que ir construindo o seu caminho, por meio desse diálogo, reunindo "pais, professores e lideranças, na construção de um mundo melhor para os nossos filhos" (conforme tema do VI Fórum de Educação Indígena).

No entanto, para isso é fundamental investir sempre mais na capacitação continuada dos professores indígenas, garantindo-lhes, porém, a liberdade para trilhar os caminhos que, com os pais e as lideranças de cada comunidade julgarem melhor, por mais "distintos e diferenciados" que

sejam. Dessa forma, o professor indígena terá, certamente, melhores condições de contribuir para que a escola se constitua, cada vez mais, nesse “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos”, a serviço dos projetos de autonomia de cada povo ou comunidade e de sua coesão interna, contribuindo, ainda, para a capacitação individual e coletiva da comunidade para o enfrentamento dos crescentes desafios advindos do entorno.

Porém, diálogo e liberdade são duas dimensões com as quais a burocracia das instituições responsáveis pela educação escolar indígena, no Brasil, tem mais dificuldade em lidar. Em muitos casos, sua preocupação maior, frente à escola indígena, segue sendo a de explicitar normas e averiguar o seu cumprimento pela instituição escolar. Neste desencontro de necessidades e expectativas entre os órgãos responsáveis pela educação indígena e os desafios vivenciados pelas comunidades reside, talvez, o maior entrave para que a escola indígena seja esse espaço poroso, permeável flexível e polifônico, em que a “*bricolagem*” seja possível.

Notas

¹ O termo *nãnderu* (ou, também, *tekoaruvicha*) designava as chefias de família extensa. Cabia-lhes atribuições nas esferas política e religiosa. No presente texto, a expressão inclui todas aquelas pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de reza. Estas podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de caciques ou rezadores, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas.

² A Cia Matte Larangeira instalou-se, em todo o território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato

Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território kaiowá, o Forte Iguatemi (Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi), de curta duração.

³ A Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) situa-se no contexto da política de “marcha para o Oeste”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas, mediante a integração de novos espaços.

⁴ Segundo levantamentos (BRAND, 1997, FUNASA/MS e Agência Formadora/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul), a relação hectares de terras e população, nessas oito reservas, é a seguinte: Dourados, com 3.530 ha e 9.062 habitantes; Caarapó, com 3.548 ha e 3.074 habitantes; Amambai com 2.429 ha e 4.794 habitantes; Limão Verde com 688 ha e 790 habitantes; Taquaperi, com 1.886 ha e 1.939 habitantes; Sessoró, com 1.932 ha e 1.834 habitantes; Porto Lindo, com 1.648 ha e 3.046 habitantes; Pirajuy, com 2.188 ha e 1.538 habitantes.

⁵ Cerca de 400 homens da área indígena de Caarapó trabalham na maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool, através de contratos de trabalho de 60 ou mais dias.

⁶ Foram transferidos para a área indígena de Caarapó contingentes populacionais das aldeias de Taquara, Javevny/São Lucas, Ypytã, Javorai, Kurupaý, Lucero Voca, Ka’aka’ikue, Km XX e outras, cujas terras foram ocupadas por empreendimentos agropecuários.

⁷ Sobre esse tema ver Brand, 2001.

⁸ As acusações de feitiço são importantes indicativos de tensões internas. Ver sobre esse tema Schaden (1974) e Rangel (1994). Os elevados índices de suicídio hoje verificados entre os Kaiowá e Guarani, atribuídos, em parte significativa dos casos, à prática de feitiço, contribuem e, ao mesmo tempo, sinalizam fortes tensões internas.

⁹ Palestra proferida em Dourados, em de março de 2003. (anotações)

¹⁰ Relatório do VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002, com tema Pais, professores e lideranças, juntos na construção de um mundo melhor para nossos filhos.

¹¹ Relatório do VI Fórum de Educação Indígena.

¹² Relatório do VI Fórum de Educação Indígena.

¹³ Vietta (1996), anotações de campo, dado inédito.

¹⁴ Esse problema foi, também, amplamente destacado pelos professores da área indígena de Dourados, em oficina realizada na Vila S. Pedro, município de Dourados, entre os dias 14 e 16 de março de 2003, reunindo cerca de 110 professores e agentes de saúde indígenas, para estudar a situação das crianças e adolescentes nas aldeias kaiowá e guarani, com apoio do UNICEF.

¹⁵ VI Fórum de Educação Indígena.

¹⁶ Este autor (apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 117) trabalha com o conceito de "culturas híbridas" para caracterizar essa complexa articulação de tradições e modernidades

(diversas e desiguais), entendendo por hibridiz "esse caráter misto, esses cruzamentos interculturais", buscando abarcar "de um modo dinâmico" esses diferentes processos. Na mesma linha segue Barth (2000, p. 176), ao criticar as noções de sociedade, afirma que entende "sistema social" como "resultado, não como uma estrutura preexistente à qual a ação deve se conformar". E, nesse sentido, afirma que "precisamos pensar na sociedade como o contexto de ações e de resultados de ações e não como uma coisa" (2000, p. 186), criticando qualquer conceituação substancialista, insistindo sempre na diversidade e na emergência do novo.

¹⁷ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI, 1998, p. 24.

Referências bibliográficas

BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. "O bom mesmo é ficar sem capitão": o problema da "administração" das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. In: *Tellus*, Campo Grande: UCDB, v. .1, n. 1, out. 2001.

_____. E educação indígena o desafio da interculturalidade e da equidade. In: *Revista Série Estudos*, Campo Grande: UCDB, p. 35-44, jun. 2001.

_____. Memória e história como elementos fundamentais na formação dos professores indígenas Kaiowá e Guarani. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. *Anais...* Caxambu, 2001.

_____. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 2002.

_____. Memória e história entre os Kaiowá e Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro. In: *Revista História*, São Leopoldo: Unisinos, v. 6, 2002.

_____. Relatório do VI Fórum de Educação Indígena de Caarapó, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais*. Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RANGEL, Lúcia H. Vitali. *Os Jamamadi e as armadilhas do tempo histórico*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PEPGCS, PUC-SP, 1994.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIETTA, Katya. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. In: *Multitemas*, Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 52-73, nov. 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da. LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.

História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica

José Licínio Backes

Mestre em Educação e doutorando em Educação na UNISINOS; professor de Filosofia na UNOESC.
e-mail: ruth@unoescsmo.edu.br

Resumo

O presente texto discute, de um horizonte intercultural, o processo histórico escolar no Brasil. Busca não seguir uma história evolutiva, mas de "fragmentos", reflete como a escola foi desencadeada dentro da lógica monocultural, ou seja, foi utilizada, tendo em vista a homogeneização cultural no Brasil. Neste sentido, as culturas indígenas e negras foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização, pois foram vistas pela cultura branca como inferiores e como ameaça à identidade nacional, identidade essa associada à identidade branca. Mesmo que esta identidade nacional branca nunca tenha sido alcançada concretamente, trouxe, para os grupos marginalizados, inúmeras dificuldades, sobretudo, pela sua força simbólica. A escola, neste contexto, teve um papel central, seja segregando as culturas indígenas e negras, ou lhes inculcando os valores brancos como sendo superiores. Apesar desta conotação histórica da escola, é possível apostar em uma escola como espaço de vivência sadia da diferença cultural, desencadeada de um horizonte intercultural.

Palavras-chave

Escola; processo histórico; interculturalidade.

Abstract

The text in hand discusses, from an intercultural point of view, the historical schooling process in Brazil. It seeks not to follow an evolutionary history, but, from "fragments", to reflect on how the school has been developed in a mono-cultural logic, or, in other words, how it has been utilized, having in view the cultural homogenization in Brazil. In this sense, the indigenous and black cultures have been those that have most suffered the processes of discrimination inherent to the logic of homogenization, because they have been seen by the white culture as inferior and as a menace to national identity, which has been associated with white identity. Although this white national identity, has never been concretely attained, it has brought for the marginalized groups, innumerable difficulties, especially because of its symbolic strength. The school, in this context, had a central position, either segregating the indigenous and black cultures, or instilling them with white values as being superior. In spite of this historical connotation of the school, it is possible to hope for a school, as a space of healthy living together free from cultural differences, envisioning an intercultural vision.

Key words

School; historical process; intercultural.

Muitos são os estudos que vem discutindo uma perspectiva diferente para a educação, sobretudo no que diz respeito à diferença cultural presente em nossas escolas multiétnicas (ALVES, 2000; FARIA, 2000; GONÇALVES, 2000; KREUTZ, 2000; LANGER, 1997; LAUDATO, 2000; MUNANGA, 1999; PAIVA, 2000; SILVA, 2000; VALENTE, 1994, 1999 e outros¹). Estes estudos enfatizam a necessidade de olharmos para nossa história escolar, reconhecendo que esta tem servido para legitimar a cultura, branca, européia, masculina, heterossexual, sinalizando para uma nova perspectiva intercultural.

A reflexão aqui desenvolvida move-se dentro deste contexto. Nossa referência de análise é o horizonte intercultural. Esta nos faz criticar a lógica monocultural (etnocêntrica!), presente no processo histórico escolar no Brasil. Como a escola não se encontra descolada de um contexto mais amplo, é mister que, ainda que nosso objetivo seja descrever o etnocentrismo da escola, olhar e descrever sucintamente os contextos culturais em que esta se situa.

Parece-nos interessante registrar que queremos ter o cuidado de não fazermos desta reconstrução histórica uma espécie de narrativa evolutiva em que, encontramos sempre alguns avanços e melhoras em relação à época anterior. Tal cuidado é necessário, uma vez que, como aponta Gonçalves (2000), tal forma de escrita acaba trazendo a falsa idéia de que, no futuro, todos os problemas estarão resolvidos. Nas palavras do autor:

Procedimento correto mas enganoso, pois por pior que ainda esteja a situação educacional dos negros, todas as vezes

que comparamos as décadas sempre encontramos alguma melhora, algum avanço. Funciona como uma espécie de tranqüilizante em relação às mazelas do passado. E, quanto ao futuro, esse tipo de leitura evolutiva acaba reforçando a eterna esperança de que tudo há de ficar melhor (GONÇALVES, 2000, p. 343).

Embora o autor esteja se referindo especificamente à história da educação negra no Brasil, pensamos que sua observação serve para outras reconstruções históricas, no nosso caso, do processo escolar brasileiro, analisado por uma perspectiva intercultural. Neste sentido, destacamos que trazemos "fragmentos", evitando as concepções de linearidade, causalidade, determinismo, evolucionismo. Por outro lado, não trazer à tona estes fragmentos, no nosso entender, seria contribuir para o silenciamento das vozes excluídas, deixando de reconhecer que "[...] infelizmente o genocídio e o etnocídio, desde a chegada de Cabral até os dias de hoje, nunca parou. As matas brasileiras ressoam tragicamente de gritos, choros e nênias levantadas aos céus pelos sobreviventes" (LAUDATO, 2000, p. 729).

Segundo Munanga (1999), no Brasil, desenvolveu-se um processo de branqueamento que, senão alcançou os resultados físicos esperados, uma vez que a sociedade continua multirracial, em termos de formação de idéias negativas sobre as identidades não-brancas, foi muito eficiente. Este processo de branqueamento, muito mais simbólico do que físico, dificulta a organização das identidades inferiorizadas, uma vez que sonham com a possibilidade de tornarem-se brancos ou de serem reconhecidos como tais. Este "sonho" tornou-se possível porque,

ao contrário do racismo estadunidense, que se baseia “numa gota de sangue”, no Brasil está baseado na cor. Enquanto que nos Estados Unidos, para ser considerado negro, basta ter algo de negro e para ser branco precisa ser totalmente branco, no Brasil, é possível ser um pouco branco, mais branco, totalmente branco... Importante ressaltar que: “Este esquema obedece a um determinismo sócio-político e não biológico” (MUNANGA, 1999, p. 19). Privilegiar o sócio-político ao invés do biológico implica rechaçar veementemente a idéia de que os grupos étnicos que se encontram nas margens das sociedades estão marginalizados em função de sua natureza ou constituição biológica. Significa que a leitura dos grupos étnico-raciais no Brasil não pode ser feita sem levar em conta a história das relações de poder entre os colonizados e os colonizadores. Aliás, segundo o autor, a diferenciação racial passou a ser importante no contexto da colonização. Nas sociedades antigas, como Grécia e Roma, a adesão se dava em termos culturais ou de “status”, indiferente à pertença racial. Isto reforça a importância de olharmos para as relações sócio-políticas ao pretendermos compreender a história da escola como um espaço que contribuiu (e continua contribuindo!) para reforçar o ideal de branquidade, mas que pode se constituir em um espaço privilegiado de vivência da diferença cultural, se desencadeada de um horizonte intercultural.

Aceitando a leitura de Munanga (1999), as perguntas que nos interessam, particularmente neste texto, são: qual foi o papel da escola neste processo de branqueamento? Que mecanismos escolares

foram acionados para legitimar o ideal de branquidade? Será que a escola mudou ou continua desenvolvendo processos de homogeneização? Em caso afirmativo, como a escola pode atuar em uma perspectiva diferente, isto é, em uma perspectiva intercultural?

Mesmo sabendo que a educação, no Brasil, é anterior à chegada dos portugueses, começamos com eles, uma vez que foi neste contexto que surgiu a escola, por meio dos Jesuítas, que vieram ao continente “recém descoberto”, para divulgar a fé cristã. Não são poucos os registros históricos que demonstraram como este encontro se deu, partindo de um horizonte monocultural, etnocêntrico. Os colonizadores e os jesuítas não tinham dúvidas de sua superioridade cultural, e só havia um caminho a ser seguido: ensinar a esta gente bárbara e pagã os valores da sociedade europeia e ou subjugarlos pela força. Paiva (2000), analisando a educação jesuítica neste período, observou que, em um primeiro momento, pode parecer curioso que os Jesuítas viessem aqui no Brasil e logo criassem escolas e defendessem a alfabetização dos índios, uma vez que, nos próprios países europeus, a escola ainda não era defendida para o povo, que continuava analfabeto. O autor entende que a defesa da alfabetização deve-se ao valor atribuído a ela: “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p. 43). Como destacamos anteriormente, esta postura está baseada em um modo de compreender a sociedade, a fé, a política, a cultura. Coube aos portugueses a missão de ensinar aos povos incultos e incapazes de se governarem, a cultura verdadeira:

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44).

Ao mesmo tempo em que havia o desejo dos Jesuítas de converterem os índios à fé e aos costumes católicos, havia, já na época, uma constante preocupação de os portugueses virem a ser afetados negativamente pela cultura indígena, de tal modo que, ao invés de ensinarem os "bons costumes" aos "selvagens", fossem "corrompidos" e aprendessem os "maus" costumes. Por isso, os Jesuítas criaram colégios, onde estudavam os filhos dos fazendeiros. Estudavam as "Humanidades". Como era um período de constantes conflitos, crimes e assassinatos de um lado, práticas contrárias aos princípios cristãos, e, por outro lado, "os pecados mais freqüentes eram os da carne, pela abundância de prazer à vista" (PAIVA, 2000, p. 47), era necessário o ensino das letras para fixar a cultura portuguesa. Segundo Paiva (2000, p. 49): "O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante

cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada".

Se havia pontos de convergência entre os colonizadores de terras e os colonizadores de almas, como a apreçoada superioridade da cultura européia, havia divergências quanto ao aproveitamento desta inferioridade: para os colonizadores de terras deveriam ser mão-de-obra escrava, para os colonizadores de almas, servos do Deus verdadeiro. Em se tratando do nosso tema específico de estudo, podemos dizer que, tanto um como outro, foi um modo no qual a diferença cultural foi compreendida e utilizada para subjugar o outro. A este respeito coloca-nos Laudato:

É interessante como o ser humano é capaz de abrir-se ao diferente e avaliá-lo, porém, dificilmente, esta abertura ao outro é para promovê-lo, para apreciá-lo positivamente e para iniciar laços de colaboração e de entendimento, mas em geral é para descobrir como conquistá-lo e dominá-lo aos interesses e caprichos (LAUDATO, 2000, p. 726).

Como não houve consenso sobre a possibilidade de escravizar os índios e tendo em vistas as inúmeras resistências oferecidas, a "solução" foi apelar a um outro grupo cultural: os negros. Como já havia acontecido com os índios, também os negros são vistos como inferiores e por isto podem ser escravizados e subjugados. Segundo Valente (1994, p. 23): "Como justificativa da escravidão negro-africana, os países colonialistas alegaram que os negros pertenciam a uma raça inferior, possuíam costumes primitivos, e, por isso, era necessário que fossem 'civilizados' e 'cristianizados'". Outro argumento utilizado era o fato de muitos negros serem escravos na África, de

modo que não se estava alterando sua condição "natural".

Se a Igreja Católica, de alguma forma, sempre colocou-se contra a escravidão dos índios, o mesmo não se pode dizer a respeito da escravidão negra. A única exigência era que fossem batizados na fé católica, o que representou um grande processo de dominação cultural. Mesmo que os proprietários não se sentissem comprometidos com a educação para a fé católica, também não era algo que os perturbava, uma vez que a Igreja incumbiu-se de elaborar teorias que separassem a liberdade civil da liberdade do cristianismo: "Visto que para os proprietários o batismo de seus escravos representava uma ameaça a seus direitos, coube ao clero elaborar textos eclesiásticos consistentes, separando o cristianismo da liberdade civil" (GONÇALVES, 2000, p. 333). Desta forma, ao contrário do cristianismo estadunidense, que serviu para fomentar movimentos de luta contra a escravidão, no Brasil, a escravidão e o cristianismo andavam de mãos dadas.

Como a presença do índio e do negro representava uma ameaça constante aos valores ocidentais, a educação escolar, no Brasil, esteve associada ao processo de branqueamento, aqui entendido como processo simbólico de assimilação da cultura européia. Neste sentido, Langer (1997) observou que as primeiras escolas públicas, no Rio Grande do Sul, foram construídas para acabarem com a cultura indígena. Neste processo escolar compulsório do indígena, a substituição da língua indígena pela língua portuguesa assumia um papel central: "O objetivo básico das

mesmas era inculcar nas crianças em formação, o uso do idioma português, extirpando da memória o seu idioma nativo" (LANGER, 1997, p. 81).

Da mesma forma que o indígena, o negro também representava uma ameaça. Munanga (1999, p. 51) analisando os pensadores do Brasil pós-escravista afirmou: "Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira". Mesmo que o autor esteja se referindo ao período posterior a escravidão, pode-se argumentar que este receio esteve presente desde a chegada dos portugueses. O que muda é a necessidade de encontrar argumentos "científicos" para demonstrar a superioridade branca.

Em termos escolares, isto representou a segregação. Podemos citar, como um dos exemplos, o Seminário de Olinda, escola dominante de todo o período colonial em Pernambuco, criado em 1800, que, mesmo mantido por todos os cidadãos, "[...] não podiam usufruir dos serviços do colégio-seminário jovens nascidos de ligações matrimoniais ilícitas, que abundavam nos albores do século XIX, nem judeus, negros e mulatos [...]" (ALVES, 2000, p. 73). Esta proibição estava nos seus estatutos, de modo que não havia a possibilidade de estes segmentos, de alguma forma, frequentarem a escola. Percebe-se, pois, nitidamente, o caráter etnocêntrico desta escola, uma vez que os que satisfaziam os requisitos eram somente os filhos brancos, seja para tornarem-se clérigos ou para se prepararem

para cursar o ensino superior na Europa. Faria (2000, p. 145), ao analisar a instrução elementar no Brasil, durante o século XIX, apontou:

Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

Entretanto, com o paulatino fortalecimento das convicções de formar um Estado Imperial, a escola passa a ser defendida como um espaço privilegiado de formação da nacionalidade, como vinha ocorrendo na Europa. Os espaços domésticos dificultavam o controle da educação pelo governo, de modo que seria necessário pensar um espaço apropriado para a formação de um povo ordeiro, obediente e trabalhador, em que o trabalho do professor pudesse ser fiscalizado pelo Estado. Isto significava também o abandono das tradições culturais específicas em favor de um processo de nacionalização, ou seja, em favor de um processo de homogeneização cultural, ou ainda, no caso brasileiro, como apontam as teorias defendidas na época, um processo de branqueamento cultural. Conforme Faria (2000, p. 146):

No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.

A emergente defesa da escola nacional não significou o fim do desprezo racial e social. Os teóricos da época defendiam claramente que, para o povo, em geral, as primeiras letras bastavam. Segundo Faria (2000, p. 136): "Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras". É possível afirmar que, mesmo que estejamos sempre recorrendo ao ideal de branqueamento, podemos também perceber que este vem acompanhado com um ideal de classe. Não estamos falando de qualquer branco, mas do branco da classe média ou alta. Estamos, pois, de acordo com Valente (1994), quando afirmou que o preconceito, que envolve negros e brancos, não é só uma questão de raça, mas também de classe.

Poderíamos, talvez, objetar que as políticas de educação no Brasil, neste período, não visavam à homogeneização, pois, por exemplo, os vários grupos étnicos de imigrantes (alemães, italianos, poloneses, japoneses...), que vieram ao país a partir do século XIX, tiveram ampla liberdade de construir escolas étnicas, onde se ensinava a cultura e a língua destes grupos. Entretanto, como nos apontou Kreutz (2000), isto se deve muito mais à incapacidade do governo em oferecer uma educação pública nacional (monocultural) do que propriamente o reconhecimento (seja por parte do governo ou dos próprios grupos), que a educação deveria se dar dentro dos contextos culturais destes grupos. Segundo o autor: "A organização de escolas étnicas

deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes" (KREUTZ, 2000, p. 348).

Somos levados a acreditar que esta tolerância inicial e, de certa forma, um incentivo das escolas étnicas, deu-se dentro da lógica etnocêntrica, tomada em um sentido mais amplo, pois não são poucos os registros que demonstram claramente que o que estava em jogo era o branqueamento do país. Neste sentido, pode-se supor que diante da "ameaça" de degeneração da sociedade brasileira, associada à presença maciça de negros e índios, como os teóricos da época sustentavam, era preciso encontrar soluções rápidas, ainda que, em um primeiro momento, parecessem contrárias ao espírito da época, no qual a escola era vista como um espaço privilegiado para a formação de "uma só pátria, uma só língua, um só povo". Tal hipótese parece se confirmar ao verificarmos que já, ao final da década de 1930, após algumas estratégias governamentais para diminuir a força das escolas étnicas, foram terminantemente proibidas². Isto nos leva a crer que a aceitação das escolas étnicas, por mais paradoxal que possa ser, foi uma estratégia dentro de uma estratégia maior de homogeneização escolar. Por outro lado, como destacou Kreutz (2000), não foram só as medidas proibitivas dos governos que puseram fim às escolas étnicas. Os próprios grupos étnicos reivindicavam escolas públicas nas quais seus filhos pudessem aprender o português e as habilidades para um melhor desempenho da atividade profissional. Prevaleceu a lógica nacionalista da época,

em que as especificidades étnicas são vistas como obstáculos a serem superados para desenvolver uma nação livre e soberana. Dentro deste processo, a escola assume um papel central:

A escola foi então concebida como um dos instrumentos privilegiados para levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. A escola deveria ser ativada em perspectiva monocultural, tratando as diferenciações culturais como algo a ser superado (KREUTZ, 2000, p. 352).

Ainda que esta tenha sido a tônica da escola a partir de então, não significa dizer que foi efetivamente isto que aconteceu em todas as escolas. Mas não foram poucos os mecanismos acionados para que se materializasse esta idéia. O aluno, independentemente de suas características étnicas, é apenas aluno, sem história, sem cultura, sem vivências específicas. Todos devem aprender as mesmas coisas, da mesma forma, pois todos são os mesmos. Todos são brasileiros! Quantos não foram os processos traumáticos engendrados pela lógica etnocêntrica. Quanta dor, quanto sofrimento não desencadeou! Quanta humilhação! Quanto sentimento de fracasso não disseminou! Não é por nada que dentro desta lógica, a escola tem que ser obrigatória! A escola, ao invés de ser um espaço de vida e afirmação da identidade cultural, em uma perspectiva intercultural, desautoriza, sufoca, discrimina, silencia e mata o diferente. Em nome de uma identidade nacional, que, como vimos, significa, no fundo, uma identidade branca, européia, masculina, heterossexual, reforça racismos de toda espécie.

E hoje? Como está a escola? Como ela lida com a diversidade cultural? Segundo Silva (1999), são basicamente três as estratégias utilizadas pelas escolas para lidar com a diferença. A primeira, que o autor denomina de liberal, sugere que as diferenças são apenas aparentes e no fundo somos todos humanos. Ao pensar desta forma, deixa de levar em conta a história e as relações de poder que produzem as diferenças, tendendo a vê-las como naturalizadas³ e essencializadas. Além disso, a partir dos seus apelos à tolerância e respeito, acaba legitimando a idéia de que existem expressões culturais inferiores que, apesar de serem assim, devem ser toleradas e respeitadas. Outra forma de lidar com o diferente é atribuir todas as dificuldades de conviver com o diferente a problemas psicológicos. Nesta compreensão, o adequado é desenvolver dinâmicas de grupo demonstrando que, apesar de serem diferentes, todos têm qualidades e são humanos. A não aceitação do diferente será superada assim que superarmos os bloqueios psicológicos. Da mesma forma, como a primeira, também, não há uma preocupação com as relações de poder e a história que as produziu, mas as diferenças, ao invés de serem naturais, são psicológicas. Dentro desta estratégia, situa-se também o fato de, via de regra, nas escolas o outro ser apresentado de uma forma exótica, longe tanto em termos espaciais como em temporais, de tal modo que não precisamos temê-lo, pois nunca conviverá conosco. Como vemos, trata-se também de um recurso psicológico e, da mesma forma, que as demais estratégias não questiona as

relações de poder. Por fim, o autor sinaliza para uma estratégia pós-estruturalista, que, segundo nosso entendimento, é mais adequada para convivemos interculturalmente. Nela, a ênfase se dá nas relações de poder entre os diferentes. Estas relações são assimétricas e acabam legitimando alguns grupos e desautorizando outros. As diferenças não são naturais, nem psicológicas, mas o resultado de processos de diferenciação que se dão a partir das relações de poder. Neste caso, é importante olhar para a história, para compreender como estes são processos sempre em devir e nunca acabados. Estamos sempre produzindo diferenças. Como elas não são naturais, nem biológicas não há porque supor que seja possível encontrar um critério transcendente para hierarquizar-las, o que significa dizer que todas são legítimas. Ao olhar para a diferença, desta forma, evitamos os processos de discriminação, pois já não temos mais razões para tanto, uma vez que deixam de existir os critérios que cristalizavam as diferenças.

Parece-nos que este é o nosso grande desafio enquanto defensores de uma perspectiva intercultural. Abraçá-lo ou não é uma opção política e ética da qual não podemos abrir mão se quisermos pensar que outra educação é possível. Uma educação em que a diferença jamais seja associada à inferioridade. Uma educação que seja contrária às discriminações, sejam de que ordem forem. Uma educação que coloque como princípio a dignidade humana, independentemente de raça, etnia, crença, opção sexual ou nacionalidade.

Notas

¹ Reconhecemos que muitos outros autores estão empenhados nesta discussão. Citamos apenas os que serão utilizados ao longo do texto.

² Kreutz (2000), a partir da análise das várias medidas governamentais para acabar com as escolas étnicas sugere que talvez o mais importante tenha sido o Decreto 1545, de 25 de agosto de 1939 "instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que fizesse uso de

alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas escolas étnicas fosse realizada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região" (KREUTZ, 2000, p. 366).

³ Um dos exemplos visíveis desta concepção naturalizada da diferença talvez seja a forma como os índios são tratados juridicamente no Brasil. Segundo Laudato: "A legislação brasileira, por princípio, considera todos os povos indígenas do Brasil 'menores' que precisam ser tutelados. Naturalmente, por princípio, não se aceita que eles tenham direitos inalienáveis de posse de suas terras e de autodeterminação" (2000, p. 721).

Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA Filho de, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA; Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA; Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANGER, Protásio Paulo. *A aldeia Nossa Senhora dos Anjos: a resistência do guarani-missionário ao processo de dominação do sistema luso*. Porto Alegre: EST, 1997.

LAUDATO, Luís. 500 anos: a celebração de um holocausto de povos indígenas e afro-brasileiros. In: *Universa*, Brasília, V. 8, n. 4, p. 719-737, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira;

FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.

Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?

Lúcio Kreutz

Doutor em Educação (PUC/SP), professor de Pós-Graduação
da UNISINOS-RS.
e-mail: lkreutz@terra.com.br

Resumo

A temática das diferenças culturais e sua conjugação com o processo educacional, em perspectiva da interculturalidade, está tendo presença mais freqüente no cenário da educação. Normalmente, é apresentada de forma a sensibilizar para a riqueza das diferenças étnicas, como expressão da caminhada histórica dos diversos grupos, realçando-se os aspectos positivos vinculados com a possibilidade de um diálogo intercultural. E a escola, tendo desempenhado historicamente uma função homogeneizadora, começa a ser vista como um espaço favorável para se articular iniciativas na perspectiva da interculturalidade. De fato, este pode ser um caminho promissor. No entanto, é fundamental perguntar sobre a concepção de etnicidade e de identidade que se veicula. Partindo de autores que apontam para a desubstancialização da categoria de etnia, de identidade e para o descentramento da subjetividade, facultando, assim, realçar, na análise, mais o processo e a trama histórica na qual os grupos étnicos foram se constituindo em dinâmica permeada pelas relações de poder.

Palavras-chave

Educação intercultural; etnicidade; identidade.

Abstract

The theme of cultural differences and their interconnection with the educational process, in the perspective of interculturality is receiving more frequent attention on the education scenario. Normally it is presented in such a way as to make people sensitive to the richness of ethnic differences and an expression of the historical development of the diverse groups, bringing out the positive aspects linked with the possibility of intercultural dialogue. And the school, having historically carried out a homogenizing function, begins to be seen as a space favorable for the articulating of initiatives within the perspective of interculturality. In reality, this can be promising. However, it is fundamental to ask about the conception of ethnicity and the identity which is being transmitted. Beginning from authors that point out the desubstantialization of the category of ethnicity, of identity and of the decentralization of subjectivity, thus making it possible to bring out in the analysis more of the process and the historical plot in which the ethnic groups were constituted within a dynamic process permeated by the relations of power.

Key words

Intercultural education; ethnicity; identity.

Introdução

A crescente ênfase na interculturalidade parte do pressuposto que o processo identitário étnico é um dos elementos constitutivos da dinâmica social. A dimensão cultural constitui-se em eixo desencadeador de confrontos e de interações que repercutem no processo educacional. O fato novo na educação é o crescente reconhecimento da legitimidade das diferenças culturais e sua importância para o processo educacional/escolar. A partir da última década, ampliando-se gradativamente o diálogo com outras áreas da ciência, os atores do processo escolar percebem-se envolvidos numa complexa rede de interações em que seu pertencimento étnico interfere na construção de significados. Neste sentido, configura-se de forma crescente o entendimento que a escola pode ser concebida como espaço para o encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, de sentir, de valorizar e de viver.

Diversos autores começaram, também nestes últimos anos, a ensaiar novas configurações para a dinâmica educacional/escolar, atentos para a importância da dimensão cultural em todo este processo. Colom (apud RODRIGUES, 1998, p. 1) realçou que a escola começa a fazer sentido na medida em que seja capaz de preparar o aluno "para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais". Para o autor isto facilita o domínio de outros costumes e de formas de pensamento diferentes do próprio. Dayrell (1996, p. 136) entendeu que falar da escola como espaço sócio-cultural

implica "resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição". Juliano (1993, p. 66) salientou que importa enfatizar os pontos de contato e de diálogo entre as culturas, sendo que "a escola poderá ser um espaço propício para desenvolver com os alunos a percepção das especificidades étnico-culturais próprias, a distinção e o reconhecimento das especificidades de outros grupos étnicos". Parece-lhe que assim se pode estimular os alunos a um diálogo intercultural. Muitos outros começaram a enfatizar idéias semelhantes nos últimos anos. Arroyo (1996, p. 7) talvez tenha sintetizado a compreensão de muitos ao dizer que buscamos novos horizontes e uma base epistemológica que

[...] reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura.

No entanto, a interculturalidade entra em cena, entre os educadores, ainda de forma incipiente. As manifestações estão mais em nível de desejo, de aspirações, do que de encaminhamentos e práticas consistentes. Já se avançou bastante nos estudos históricos em que se aponta a predominância de uma prática monocultural na escola. Sabemos, através de todo um conjunto de pesquisas, que a escola tem sido a instituição envolvida predominantemente pelas diversas formas de regulação social e moral, tendendo a concepções fixas, substancializadas, de identidade e de cultura. A partir da modernidade, no contexto de

formação dos Estados/Nação, a diferença cultural foi considerada um obstáculo para a formação da nacionalidade e do "povo", sob o prisma de um pretense coletivo. Giroux (1995, p. 86) talvez expressasse uma boa síntese do entendimento de um conjunto de estudos históricos nos quais se realça que a escola, pelo seu envolvimento, com uma noção de identidade nacional, ligada a uma cultura tradicional, ocidental, "tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos, cultural e politicamente subordinados".

O que ocorre na educação é expressão de uma tendência mais ampla em que, segundo Guibal (1997), há um movimento de superação do centrismo epistemológico que leva a significações absolutas. Avançada na desconstrução crítica e entende-se que nossas concepções devem ser interpretadas a partir da significação cultural múltipla, sendo que a educação é um campo em que as relações de poder e as contradições da sociedade se manifestam de forma significativa.

Perguntamo-nos: para onde aponta o discurso da interculturalidade? Bell (apud RODRIGUES, 1998, p. 1) entende a interculturalidade como "o desenvolvimento de um processo ativo de comunicação e de interação entre as culturas para seu enriquecimento mútuo". E Betancourt (1997) salientou que a interculturalidade "não é a incorporação do outro no próprio, mas que é a transformação do próprio e do alheio, visando à interação e à criação de um espaço compartilhado e determinado pela convivência".

Nosso objetivo, aqui, é pensar e talvez ajudar a repensar as bases epistemológicas

para a perspectiva da interculturalidade na educação. Esta tarefa nos motiva a lançar perguntas sobre o fundamento pelo qual se articula este discurso e sobre as implicações do mesmo. Talvez Stein (in UNIJUÍ, 1994) colabore neste questionamento inicial ao lembrar um princípio epistemológico básico, segundo o qual "mais do que entender idéias e teorias, o que importa é entender os pressupostos a partir dos quais as idéias e as teorias são articuladas". Recorrendo a este princípio, perguntamos sobre os pressupostos subjacentes ao discurso de interculturalidade. A questão a ser posta é: em que perspectivas este discurso pode fomentar ações educacionais favoráveis a uma dimensão desejável de interculturalidade?

A reflexão sobre a interculturalidade remete à análise da concepção que temos de etnicidade. Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 184) salientaram que "o fato étnico não é algo que deve ser definido, mas descoberto", importando perceber o sentido que sua presença, constante e multiforme, tem para nós. Segundo estes autores, o avanço mais significativo obtido na antropologia social, a fundamentar as pesquisas atuais sobre etnicidade, consiste na "desubstancialização dos grupos étnicos". Significa dizer que aquilo que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais determinadas diferenças culturais são utilizadas para estabelecer a diferença entre *in-group* e *out-group*. O que importa é descobrir em que dinâmica, sob quais processos, este sentido é socialmente construído.

No intuito de participar da reflexão sobre as bases epistemológicas para a interculturalidade, pretendo centrar os questionamentos em três categorias que, parece-me, são bastante centrais nesta temática. Trata-se:

- a) do entendimento do real como processo, o que resulta em falar de processos identitários e não de identidade;
- b) do entendimento de subjetividade em perspectiva de descentramento;
- c) da desubstancialização da etnicidade.

O real como processo

Ao se refletir sobre os pressupostos epistemológicos do conhecimento, relacionando-os com a questão da interculturalidade, é preciso salientar que não entendemos o real nem como um dado sensível nem como um dado intelectual. O real é um processo, é um movimento cultural de constituição dos seres e de suas significações (CHAUI, 1980). Significa uma ruptura com a concepção epistemológica tradicional segundo a qual a realidade existia independentemente das representações humanas e da linguagem. Pensava-se a verdade como sendo a precisão da representação, o que refletia a objetividade. Na base epistemológica tradicional desvalorizava-se os fatores culturais e simbólicos da vida coletiva.

Ao se entender o real como processo no qual vão se constituindo os seres e suas significações, percebe-se, então, que o que mais interessa não é aprender as idéias sobre as coisas como se estas efetivamente representassem a realidade. O que importa

é compreender o processo que levou ou leva a caracterizar idéias ou teorias da forma específica como nos são apresentadas. Significa dizer que, mais importante do que procurar entender as proposições em que se articulam os conhecimentos, de fato é procurar entender as razões pressupostas na articulação dos mesmos. Interessa perceber como se dá a dinâmica sócio-cultural do processo de elaboração de idéias, de representações, em suas tensões e contradições. Como idéias e teorias resultam de um processo humano complexo, permeado por interesses e relações de poder, torna-se fundamental, em termos epistemológicos, dar especial atenção para se perceber o processo de construção das explicações apresentadas, problematizando-o.

Este ponto de partida para a concepção do real leva-nos a problematizar da mesma forma as noções tradicionais de identidade e de subjetividade, categorias centrais para a reflexão sobre a interculturalidade e a educação.

Também a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário (NÓVOA, 1992; HALL, 1997 e outros). Para Hall (1997, p. 13 e 75) a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos, ela tem uma "geografia imaginária". Bernd (1992, p. 10) afirmou que "a busca da identidade deve ser vista como um processo em permanente movimento. A identidade não é construída sobre um referente empírico, mas sobre o simbólico e

cultural". O fundamental é que se entenda o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. Constrói-se nas práticas sociais, em um processo de relação.

O descentramento do sujeito conhecedor

Nesta mesma perspectiva de entender o real como processo, é básico também operar um descentramento do sujeito conhecedor. A problematização que se faz no pós-estruturalismo em relação à subjetividade permite um auspicioso avanço na questão das bases epistemológicas para tratar do tema da interculturalidade. Na tradição iluminista, colocava-se o sujeito no centro da análise e da teoria, vendo-o como fonte do pensamento e da ação. Predominava a concepção de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, por meio da razão (PETERS, 2000; ROSE, 2001).

Já em Nietzsche e, fortemente, em Foucault (1987; 1990 e 1996), lançou-se as bases para a perspectiva pós-estruturalista na qual se questiona os pressupostos universalistas da racionalidade, da individualidade e da autonomia subjacente ao sujeito humanista. A idéia de autoconhecimento entra em suspeita, entendendo-se que o ser-no-mundo tem precedência sobre o conhecimento e a autonomia do sujeito. Enfatiza-se a consciência discursiva do eu, sua localização histórica e cultural. Segundo Peters (2000), entende-se a linguagem e a cultura

em termos de sistemas lingüísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre os elementos que os constituem são considerados mais importantes do que cada um destes elementos examinados de forma isolada e autônoma. Metodologicamente, enfatiza-se a desconstrução, tornando-se mais central a noção de diferença, de determinação local, de rupturas e descontinuidades históricas. O conhecimento não é tido como uma representação precisa da realidade. O limite entre razão e desrazão não é tão claro quanto se pretendia que fosse, na ótica do iluminismo. Duvida-se da pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns às culturas e mentes humanas. A inflexão recai mais na análise diacrônica, na mutação, na transformação e descontinuidade das estruturas. Interessa mais a genealogia do que a ontologia.

Questiona-se, especialmente em Derrida e Deleuze (1988; 1991), os pressupostos que governam o pensamento binário, mostrando-se como as oposições binárias sempre sustentam uma hierarquia. O conceito de diferença torna-se central. Na perspectiva do descentramento, passa-se a estudar e a descrever o sujeito em sua complexidade histórica e cultural. Entende-se que o sujeito é discursivamente constituído, é visto em termos concretos: posiciona-se na intersecção entre as forças libidinais e as práticas sócio-culturais. Não se trata de uma essencialidade humana, mas de um ser humano concreto, corporificado, generificado, temporal, sempre maleável e flexível.

Quando Birman (2000, p. 80) afirmou que, a partir de Foucault, a subjetividade passou a ser um campo teórico, entendendo que isto ocorre em decorrência da percepção que:

1. a subjetividade não é nem um dado nem um ponto de partida, mas é algo da ordem da produção;
2. a subjetividade não está na origem, como uma invariante vista de maneira naturalista. Ela é tida como um devir, considerada mais como um ponto de chegada, após longo processo;
3. a subjetividade é múltipla e plural, não há fixidez no seu ser;
4. o que existe de fato são formas de subjetivação. A rigor, significa dizer que não existe o sujeito, mas apenas as formas de subjetivação. Fundamentalmente, o que está em questão é a inconsistência ontológica do sujeito;
5. o foco central da questão passa a ser, então, como se deu e está se dando a dimensão de produção do sujeito, considerado o resultado de um longo e tortuoso processo de modelagem e remodelagem, ocorrendo em jogo de poder, historicamente regulado. O engendramento da subjetividade realiza-se em decorrência da forma como tecnologias de si são acionadas historicamente.

Segundo Birman (2000), o ponto fulcral em Foucault, na questão epistemológica, é a desconstrução da tradição da filosofia do sujeito. Na modernidade, a filosofia do sujeito definiu o pensamento como condição de verdade e de existência para a subjetividade: "penso, logo sou". Foucault entendia que, com os avanços na

psicologia e na semiótica, a posição descentrada do inconsciente e a exterioridade do campo da linguagem ajudaram a provocar uma ruptura crucial com a tradição da filosofia do sujeito. Porém, como realçou Birman (2000, p. 95), em Foucault, a idéia do pensamento de fora como constituinte da subjetividade foi se deslocando do registro da linguagem para o de poder, ao qual o pensamento de fora estaria subsumido.

Em relação à subjetividade, a questão epistemológica central, na perspectiva pós-estruturalista, é desconstruir as categorias de sujeito e de verdade produzidas em determinada tradição, substituindo-as pelas categorias de *formas de subjetivação* e de *tecnologias de si*. Neste sentido, a subjetividade vincula-se a uma dimensão de destino e de *produção* pelo fato de contrapor-se à idéia ontológica de origem e de consistência ontológica.

Mas Foucault deixou claro que estas *tecnologias de si* através das quais vão se *produzindo* formas de subjetivação são ativadas sempre em contexto de relações de poder, de relações entre saber e poder, o que o leva a introduzir a categoria de *jogos de verdade*. O que interessa é perceber quais agenciamentos produzidos pelas estratégias de poder levaram à afirmação e à cristalização de verdades que, afinal, foram sendo instituídas pela tradição e aí, aos poucos, essencializadas, substancializadas.

As categorias de formas de subjetivação e tecnologias de si, quando relacionadas com processo identitário e grupos étnicos, podem ter grande potencialidade explicativa para o entendimento das bases epistemológicas com as quais os discursos

sobre estas temáticas estão sendo constituídos. São categorias férteis para ajudar a desconstruir discursos e desubstancializar conceitos relacionados com a interculturalidade.

Desubstancializando a etnicidade

Na interculturalidade deseja-se o diálogo e a interação construtiva entre etnias. Uma questão central é perguntar-nos, então, sobre nosso conceito de etnia.

Glazer e Moynihan (1975), autores de muita influência na década de 1970, entendiam a etnicidade como o conjunto de traços como a língua, a religião, os costumes, o que a aproximava da noção de cultura. Mas também poderia significar a presumida ascendência comum dos membros e, neste caso, o conceito de etnicidade aproximava-se do de raça. Parece-me que este entendimento do conceito de etnicidade ainda está fortemente presente na literatura educacional. Mas não ajuda a pensar a questão da interculturalidade.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 86) alertaram que, nesta concepção, entende-se a etnicidade como um dado primordial, substancializado, privilegiando-se atributos dos quais decorre um sentimento de pertença, uma afinidade considerada natural. É uma concepção que se embasa em um presumido vínculo de sangue, de traços fenotípicos, de religião, de língua, de costume e de pertença regional.

Estará nisto o essencial da etnicidade? Parece-me que um caminho mais

fecundo para se entender o fenômeno da etnicidade e sua importância para a educação é o que veio a se constituir a partir de Barth, em *Grupos Étnicos e suas Fronteiras* (1969). Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 152) afirmaram que, a partir de Barth, criou-se uma nova forma de entender e trabalhar com o fenômeno de etnicidade, salientando-se que:

- a) o pertencimento étnico só pode ser determinado na demarcação entre membros e não-membros;
- b) as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade. A etnicidade implica a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles;
- c) o que define o grupo étnico são as fronteiras étnicas e não seu conteúdo cultural interno.

Significa dizer que, para entender os fenômenos da etnicidade, o mais importante é buscar entender em que contexto e sob quais condições foi se dando o estabelecimento, a manutenção e a transformação das fronteiras entre os grupos étnicos. Significa também que o conceito de etnicidade chama para novas questões teóricas. A etnicidade começa a ser trabalhada em termos menos essencialistas, operando-se a desubstancialização dos grupos étnicos.

Assim, nas pesquisas, o ponto de partida comum

[...] é a distinção analítica entre a organização das relações étnicas e o conjunto dos modos de vida e dos costumes compartilhados por uma população. O que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais certas diferenças culturais são utilizadas como símbolos da diferenciação entre in-

group e out-group (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 129).

Os mesmos autores ainda afirmaram que

[...] a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (os grupos encontram 'cabides' nos quais pendurá-la), mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderaram para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com um grupo étnico (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 129).

Desta perspectiva de entendimento da etnicidade, infere-se que os valores e as características que as pessoas geralmente atribuem ao seu processo identitário, normalmente, explica-se mais por meio das atividades socialmente organizadas nas quais encontram suas pertinências práticas, do que pela importância abstrata das mesmas. Na expressão de Barth, pode-se dizer que é a fronteira étnica que define o grupo e não o material cultural que ela engloba. Molohon et al. (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 136), ao se perguntarem sobre os motivos que levam os seres humanos a investir tanta energia na construção de fronteiras étnicas, concluíram que o motivo está no fato de que a reivindicação da identidade étnica implica interesses. No contexto dos estudos culturais, diz-se que a etnicidade ocorre em um processo humano permeado por relações de poder. Por isto, o que mais importa é centrar a atenção nas relações de poder de determinada sociedade, pois aí estará a chave para o entendimento da forma como o fenômeno da etnicidade se manifesta.

Poutignat e Steiff-Fenart (1998, p. 17) apresentaram uma contribuição importante para o estudo/debate da interculturalidade quando afirmaram que teorizar a etnicidade não significa fundar o pluralismo étnico como modelo de organização sócio-política, mas que significa examinar as modalidades segundo as quais uma visão de mundo "étnica" é tomada pertinente para os atores. Drummond (1980, p. 368) já tratava a etnicidade como um sistema simbólico tido como "um conjunto de idéias coercitivas sobre a distintividade entre si e os outros, que fornece uma base para a ação e a interpretação do outro". Neste mesmo sentido, para Poutignat e Steiff-Fenart (1998, p. 110)

[...] as categorias étnicas são símbolos cujo conteúdo varia em função das situações, mas que formam em conjunto um sistema de significações interligadas [...] A realidade primeira da etnicidade é a do quadro cultural (o intersistema), no qual ela se realiza como comunicação significativa da diferença.

O que interessa investigar é a forma como um conteúdo cultural e como as interrelações entre as categorias étnicas foram ou são postas em operação em um intersistema. Eriksen (1991) enfatizou que não nos relacionamos com grupos étnicos, mas com contextos interétnicos.

Barth (1969) colocou o processo de atribuição categorial e de interação no centro da análise. E assim, o problema fundamental na etnicidade é o de estudar as condições que geram o surgimento das distinções étnicas e a articulação destes com a variabilidade cultural. O centro da questão não está nos diversos tipos de agrupamentos étnicos, mas nos tipos de organização

social nas quais se trata desta ou daquela forma estes agrupamentos étnicos (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, p. 112).

Logo, não é a diferença cultural que está na origem da etnicidade, mas a comunicação cultural que permite estabelecer fronteiras entre os grupos por meio dos símbolos simultaneamente compreensíveis pelo insiders e pelo outsiders (SCHILDKROUT, 1974, apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, p. 124).

Percebemos, assim, que, na etnicidade, os limites são múltiplos e instáveis. Seyferth (1994, p. 23) realçou-o dizendo que estes limites podem mudar com frequência porque a "eticidade é situacional". O importante, o mais fundamental, é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói-se nas práticas sociais, em um processo de relação, por isto importa estar atento para as relações de poder entre os diversos grupos sociais e culturais. Por isto, também é fundamental buscar entender a forma pela qual os fenômenos manifestos de etnicidade são produzidos por intermédio de sistemas de significação e de estruturas de poder. Neste sentido, entende-se que a nomeação é "produtora de etnicidade", é um dos constituintes da dinâmica social. Os grupos étnicos surpreendem-se, frequentemente, com a identidade étnica que lhes é atribuída de fora de seu grupo e que se impõe socialmente. Hugues (in POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 143) salientou que a nomeação "é por si própria produtora de etnicidade [...], o fato de nomear tem poder de fazer existir na realidade".

Esta perspectiva teórica com a qual se desubstancializa a etnicidade é de um

grande significado para a educação. Alertou para a necessidade de se trabalhar sempre na perspectiva da historicidade, procurando perceber, por meio de que processos e com que relações de poder foram elaboradas as propostas e os valores que estão sendo apresentados. É uma perspectiva que tem um significado todo especial quando se trata de educação, campo em que entram em jogo valores e propostas, normalmente apresentadas de forma substancializada. Ainda são relativamente poucos os autores que vinculam a categoria de etnia com a dinâmica educacional e entre os que o fazem, ainda há uma predominância de análises em que se substancializa as referências do étnico.

Perspectivas

A temática da interculturalidade relacionada com a educação poderia levar-nos a pensar as diferenças culturais como um maravilhoso legado, construído pelos grupos em longo processo histórico, sendo que, por intermédio de uma educação intercultural, fomentar-se-ia a criação de oportunidades e de espaços para a interação e o enriquecimento mútuo destes grupos.

As questões epistemológicas acima apontadas, de forma muito esquemática, alertam-nos que não é assim, que isto não é o suficiente. Primeiramente, não se trata de reivindicar uma relação mais frequente e intensa entre os grupos étnicos como base para a interculturalidade, pois a mesma já se forma a partir de um processo de relação. O mais importante é ver de quais relações

de poder entre os grupos étnicos e de quais comprometimentos, privilegiamentos e/ou silenciamentos foram sendo construídas as caracterizações atribuídas a cada grupo. Por isto, o conceito de multicultural não é apropriado. Ele induz a imaginar-se uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma autônoma e substancializada.

Com as referências apresentadas por meio do recurso a vários teóricos, entendemos que a etnicidade é uma questão de suma importância, com grande significado para a educação, quando entendida como um processo que vai se constituindo de forma relacional, em contexto de disputa por espaço e reconhecimento. Vimos que a etnicidade constitui-se em um processo de relações de poder muito pronunciadas, por meio, especialmente, de mecanismos simbólicos de privilegiamentos e/ou silenciamentos. Por isto, com Moermann (apud POUTIGUAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 167), enfatizamos que a questão básica não é saber quem é o grupo étnico X, quais suas especificidades, mas o importante é saber por que, quando e como a identificação X é preferida e o que significa esta identificação em termos de relações de poder no cotidiano. Importa descobrir o sentido que sua presença obstinada e multiforme tem em nossas vidas, procurando-se detectar os processos organizacionais através dos quais este sentido é socialmente construído.

Chartier (1990, 1991 e 1994) pode ajudar-nos com algumas orientações úteis, para ir descobrindo a trama das relações de poder presentes no processo que levou

os grupos étnicos a aparecerem com as características que lhe são imputadas. Chartier ajuda-nos a perguntar se, ao se constituir este processo, os atores do processo estavam todos no mesmo lugar social e cultural. Quem estava e está presente neste processo de constituição e nominação étnica? Qual seu lugar no conjunto das relações de poder? Quais suas referências, seus comprometimentos?

Destes questionamentos, podemos pensar na interculturalidade como um processo no qual os diversos grupos culturais estabelecem um diálogo que não se restringe apenas à ênfase e celebração de características consideradas próprias deste grupo. Neste diálogo, procura-se ir além, entender a gênese de constituição das características próprias e dos outros grupos, redesenhando-se espaços nas relações de poder aí presentes, de modo que este processo nos ajude a construir novos horizontes, unindo a rica e variada expressão de manifestações culturais, com uma perspectiva de sociedade em que todos estes grupos étnicos tenham o mesmo grau de reconhecimento e o mesmo nível de acolhimento.

Se conseguirmos pensar a interculturalidade nesta perspectiva, então sim, parece-me que o processo escolar poderia ter uma função importantíssima para fomentar iniciativas para a educação intercultural.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- BARTH, Fredrik. *Grupos étnicos e suas fronteiras* (1969). In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Joceline. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 187-227.
- BELL, D. Ethnicity and Social Change. In: GLAZER, N., MOYNIHAN, D. P. (Ed.) *Ethnicity, Theory and Experience*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1975. p. 141-74.
- BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- BETANCOURT, R. F. Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA INTERCULTURAL, 2, São Leopoldo, UNISINOS, abr. 1997.
- BIRMAN, Joel. *Entre cuidados e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 11(5): 173-191, 1991.
- _____. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 7(13): 97-113, 1994.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-62.
- DELEUZE, Guilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas: Papyrus, 1991
- DRUMMOND, L. The Cultural Continuum: a Theory of Intersystems. *Man*, v. 15, n. 2, p. 352-74, 1980.
- ERIKSEN, T. H. The Cultural Context of Ethnic Differences. *Man*, v. 26, n. 1, p. 127-44, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GLAZER, N., MOYNIHAN, D. P. (Ed.) *Ethnicity, Theory and Experience*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1975.

GUIBAL, F. *Lo intercultural em la Filosofía europea: perspectivas desde Emmanuel Levinas*. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA CULTURAL, 2., São Leopoldo, UNISINOS, abril, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

NÓVOA, A. Inovação e História da Educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 210-20.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos*. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-205.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C., VASCONCELOS, N. (org.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura e história*. Canoas: ULBRA, 1994, p. 11-28.

Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação

Marta Regina Brostolin

Mestre em Educação, doutoranda em Desenvolvimento Local, pesquisadora do Programa Nação Terena, da UCDB.
e-mail: brosto@ucdb.br

Resumo

A educação escolar indígena no Brasil tem obtido, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a normatiza. Se hoje existem leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições. Este trabalho visa fazer uma breve análise da temática por meio do discurso legal à construção de propostas inovadoras em busca de uma etnoeducação.

Palavras-chave

Educação escolar indígena; legislação; etnoeducação.

Abstract

Brazilian indigenous education since the seventies has obtained significant advances as to the legislation that regularizes it. If today there are very favorable laws that recognize the necessity of a different and qualified education for indigenous populations, in practice however, there are enormous conflicts and contradictions. This study intends making a brief analysis of the theme by means of the legal discourse for the construction of innovating proposals in search of an ethno-education.

Key words

Indigenous schooling; legislation; ethno-education.

1.Contextualizando

Há muito tempo os povos indígenas vêm elaborando seus modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural.

Taukane (1998, p. 59), em sua obra, "A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi", registrou que

[...] a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração em geração. Educamos pela vida e para a vida, pelo exemplo dos pais, avós, parentes próximos.

Florestan Fernandes (1941), ao pesquisar o processo educacional na sociedade Tupinambá, considerou três pontos importantes para análise: primeiro, o valor da tradição, segundo, o valor da ação e terceiro, o valor do exemplo. É o aprender fazendo, constituindo a máxima fundamental da filosofia educacional Tupinambá.

Em seu livro "Educação Indígena e Alfabetização", Bartomeu Meliá (1979) destacou que cada grupo tribal tem formas próprias para socializar seus jovens e inseri-los nos padrões da cultura que lhe é peculiar; aprende-se a obedecer um conjunto de normas e comportamentos aprovados pela tradição.

As sociedades indígenas, ao longo de sua história, dispõem de seus processos próprios de socialização e de formação de pessoas, mobilizando agentes para fins educativos em que os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais

com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido.

Entretanto, esses saberes, culturas e línguas próprias não foram considerados e respeitados e nos deparamos com uma educação indígena oficial marcada por diretrizes protecionistas. A legislação anterior à Constituição de 1988 orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas a comunhão nacional, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção.

Em anos recentes, abandonou-se a previsão de desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos. Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência do nosso passado, mas fazem parte do nosso futuro.

Portanto, toda comunidade indígena possui uma cultura para ser comunicada, sendo que os valores e mecanismos de educação tradicional são transmitidos por seus membros. Assim, os conhecimentos da escola contemporânea devem ser compatíveis com a educação própria dos povos indígenas, contribuindo na formação de uma política e prática educacionais adequadas e capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias das comunidades indígenas no contexto atual.

Desta forma, podemos pensar em uma Etnoeducação, termo utilizado por Bodnar in Küper (1993, p. 279), que o definiu como

[...] un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite

conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de um pueblo, capacitarse para el egercicio del control cultural del grupo étnico y su interrelación com la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto.

Em outras palavras, a Etnoeducação significa que são as próprias comunidades que devem elaborar seus programas educativos com o apoio e assessoria do Ministério da Educação e demais instituições pertinentes.

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas em substituição àqueles modelos que não correspondem mais aos interesses políticos e pedagógicos de suas culturas.

Neste panorama de luta por direitos humanos e sociais é que uma nova escola indígena começou a ser pensada e vem obtendo avanços significativos, no que diz respeito à legislação que a regula.

Se hoje existem leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superadas.

2. A educação indígena no Brasil – breve histórico

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma trajetória na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural.

Essas tendências formam a base da política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A idéia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos de 1980, quando um novo marco se construiu com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional: ao se tornarem brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade.

O Estado brasileiro pensava “uma escola para os índios” que tornasse possível sua homogeneização, devendo a escola transmitir os conhecimentos valorizados pela cultura européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

Por volta da metade dos anos de 1970, houve uma mudança nesse contexto.

Ocorreu a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração aos povos indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento indígena no Brasil começou a tomar forma por meio das grandes reuniões organizadas pela **União das Nações Indígenas – UNI**. A partir da UNI, formaram-se outras organizações indígenas de representação mais regional e étnica. Estruturaram-se, igualmente, associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou a década de 1980.

Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passaram a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças.

3. Legislação: a Constituição Federal

A Constituição de 1988 traçou, pela primeira vez, na história do Brasil, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos

de política integracionista. Ela reconheceu aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O Título VIII "Da Ordem Social" contém um capítulo (VIII) denominado "Dos Índios", no qual se diz, no artigo 231, "que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

No capítulo III do mesmo Título, o artigo 210, inciso II, assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

O Artigo 215 definiu como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constituiu, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas.

4. Os decretos

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular, coordenando as ações em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. O Decreto ainda determinou que as ações fossem desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com o MEC.

Segundo informações levantadas

por Carvalho (1998, p. 70), no caso de Mato Grosso do Sul, por exemplo,

[...] foi criado na Secretaria Estadual de Educação, um setor de Educação Indígena, que iniciou os primeiros contatos com as várias etnias e professores índios e não-índios atuantes nas aldeias do Estado, em articulação com a FUNAI e Secretarias Municipais de Educação.

Entretanto, o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto n. 1904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos. Tem por finalidade atingir, a curto prazo, a formulação e implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas, assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Novamente Carvalho, de acordo com suas pesquisas sobre a questão no Mato Grosso do Sul, relatou que, em 03/08/95, o Conselho Estadual de Educação deste estado, por meio da Deliberação CEE/MS nº 4324, aprovou o documento Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena, que expressou as propostas colhidas em vários encontros de educação escolar indígena, realizados a partir de 1991. O documento caracterizou a escola indígena; apresentou diretrizes para a elaboração do currículo, da avaliação, do calendário escolar e propôs uma política de formação de recursos humanos, privilegiando a formação de professores índios.

Evidenciou, ainda, como deve ser a relação entre o contexto em que acontece a educação indígena e a sociedade envolvente, além de um breve histórico dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

5. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB – Lei 9.394/96 explicita quais são as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena. Em seu texto, transparece a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas vigentes pelo bilingüismo e pela interculturalidade.

Quanto ao currículo, o Artigo 26 enfatiza a importância das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola”. Afirma, ainda, que, na garantia de uma educação diferenciada, torna-se necessário não apenas ensinar conteúdos na língua materna, mas sim incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e colher modos próprios de transmissão do saber indígena.

Em relação ao calendário escolar, o mesmo deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, e quanto à organização escolar, há possibilidade de flexibilidade.

Ao se referir à formação do professor, responsabiliza a União, os Estados e Municípios a realizarem um programa de formação e capacitação de todos os docentes em exercício, inclusive com recursos da educação a distância.

6. Finalizando: a busca por uma Etnoeducação

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo tem avançado muito nas últimas décadas, tanto por parte dos Estados Nacionais, quanto pela comunidade internacional. Paradoxalmente, a diversidade de culturas e a riqueza dos conhecimentos, saberes e práticas, tantas vezes negadas pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje são reconhecidas e valorizadas, abrindo espaço para aceitação da diferença e do pluralismo.

A presença cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas, tanto nos cenários públicos nacionais como internacionais, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de fortalecer sua identidade, suas tradições e práticas culturais, em um mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e integração na comunicação. É significativo, também, o avanço do reconhecimento da existência dos direitos coletivos nos últimos anos, o que tem implicações imediatas sobre a situação jurídica dos povos indígenas. São direitos coletivos, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito de decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma.

Porém, a realidade, como se apresenta hoje na maioria das aldeias, é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As

escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica em geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem.

Podemos afirmar que o modelo de educação escolar oferecido, apesar dos avanços na legislação, ainda se centra na aculturação, no integrar-se a um sistema de ensino que, durante determinado espaço de tempo, busca a reprodução do modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, cujos interesses pouco se coadunam com os da maioria da população indígena que frequenta a escola.

A antropóloga Aracy Lopes da Silva, ao participar do Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena (1981), afirmou que

A educação indígena é um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, processo que não está ligado, atualmente, para nenhum grupo indígena, com a alfabetização e com a escola. A educação para o índio é o processo que envolve agentes estranhos à cultura e liga-se à realidade de contato.

As comunidades indígenas cada vez mais se dão conta de que o objetivo da escola oficial, o ensino da União, é um sistema que funciona, em grande parte, como mecanismo de afirmação de estruturas sócio-econômicas, alienantes e profundamente injustas, bem como de adaptação

a essas estruturas. Entretanto, concentram esforços no sentido de uma educação participativa, com um envolvimento maior da própria comunidade.

A legislação exige uma maior qualificação do profissional da educação. O professor, ao trabalhar em uma comunidade etnicamente diferenciada, necessita obter conhecimentos no âmbito da antropologia, pedagogia, lingüística e/ou, ainda, escutar o povo indígena acerca de seus processos formativos, pois a educação indígena é pedagogia pura; assim, a educação indígena não se esgota na escola, e a escola não abrange todo o processo educacional indígena.

Essas comunidades necessitam de um ensino etnoeducativo sob pena de serem excluídos do processo global. Potencializar é a palavra chave para vencer a idéia mistificada de que os índios devem permanecer infinitamente encurralados em um pequeno espaço de terra e, necessariamente, tendo de sobreviver exclusivamente dela. Não se trata apenas de discutir, discordar ou concordar que a educação indígena seja dada na língua materna ou em português, se o professor deve ser índio ou não, mas sim, de aprofundar a discussão no bojo da sociedade brasileira e construir, a partir de cada escola, de cada aldeia, uma verdadeira formação que possibilite índios e não índios participarem com mais dignidade e capacidade do mundo globalizado, desfrutando de seus direitos e deveres como cidadãos, superando suas dependências e construindo sua autonomia.

Mangolin (1999, p. 75) afirmou que

[...] na medida em que os indígenas afirmam seu próprio sistema, percebem que também se pode afirmar o diálogo com o outro. Diálogo que não é submissão, porque a submissão impede o diálogo. Diálogo que se afirma na explicitação e aceitação das diferenças, que se constata na confluência que não é mistura, e que, finalmente, enriquece as duas culturas.

Hoje, ao participarem de forma mais ativa, vislumbram novas perspectivas que apontam caminhos para a sua continuidade étnica diferenciada.

Incentivar e possibilitar sua efetiva participação no processo, em todos os momentos que envolvem diretamente a vida das comunidades indígenas, é nossa tarefa, como pesquisadores. Decidir e executar políticas que reforcem a construção do projeto histórico político dos povos indígenas é tarefa do Estado Brasileiro, escutando os anseios desses povos.

Sabemos que não se transforma o homem em verdadeiro cidadão com processos educativos repressivos ou de dominação, nem tampouco com processos manipulados por pessoas dominadoras e repressivas. Acreditamos que verdadeiros processos educativos, que visem à transformação da sociedade em que vivemos, necessariamente, advirão da própria comunidade. Esta é a verdadeira busca por uma Etnoeducação.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Estado Federal, 1988.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, I. M. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERNANDES, F. *Organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Instituto Editorial Progresso, 1941.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- KÜPER, W. *Pedagogia intercultural bilingüe - experiências de la región Andina*. Quito/Equador: [s.n.], 1993.
- MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: vivemos por mais 500 anos*. Campo Grande: Conselho Indigenista Missionário, 1993.
- _____. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande-MS, 1999 (mimeo).
- MARTINS, G. R. *Breve painel etno-histórico do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Universidade Federal de MS-FND, 1992.
- MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- RAMOS, A. R. *Sociedades Indígenas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SILVA, A. L. (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, A. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TAUKANE, D. *A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi*. Cuiabá: [s.n.], 1999.
- VIERTLER, R. B. *Tadarimana*. Projeto de desenvolvimento e escola indígena. Comissão Pró-Índio de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Resolução Estadual para a Educação Escolar Indígena no Amapá: uma experiência de construção

Patrícia de Oliveira Borges e Souza

Mestranda em Linguística Antropológica/IEL/UNICAMP,
Chefe da Unidade Linguística do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado e da Educação-AP.
e-mail: patiborges@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho busca fazer um relato e reflexão do processo de construção da Resolução Estadual para a Educação Escolar Indígena no Amapá, resultado do trabalho interdisciplinar de uma comissão criada para tal fim e do envolvimento das comunidades indígenas atendidas pelo governo do estado. Além disso, pretende-se fazer uma análise dos pontos positivos e, talvez, inovadores da referida Resolução e dos fatores que podem dificultar a implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena, tendo por base essa experiência.

Palavras-chave

Educação indígena; políticas públicas; formação de professores.

Abstract

The study in hand seeks to relate and reflect on the process of the construction of the State Resolution for Indigenous Schooling in Amapá, which is the result of an interdisciplinary study carried out by a commission created to this end and the involvement of the indigenous communities attended to by the state governor. As well as this, the intention is to make an analysis of the positive and perhaps innovating points of the aforementioned Resolution and of the factors that can make difficult the implementation of public policies for indigenous schooling, based on this experience.

Key words

Indigenous education; public policies; teacher training.

O direito dos índios a uma educação diferenciada e de qualidade e as recentes diretrizes para a educação escolar indígena, particularmente após a Resolução CEB 03/99, indicam a necessidade de implementação de políticas públicas, sobretudo, a cargo dos estados, no que se refere a esta questão. Não basta (mais) simplesmente criar escolas nas terras indígenas, muito menos levar professores não índios para atuarem nestas escolas. Muito se discute a necessidade de formação de professores indígenas, mas é preciso, paralela a esta formação, a normatização das escolas indígenas no sistema oficial de ensino, para que as experiências escolares indígenas tenham o mesmo *status* que qualquer outra escola. Sem ela, e esta afirmação é feita com base na realidade do Amapá, quando se tenta fazer o diferente, muitas vezes se recai nas mesmas exigências de carga horária, conteúdos curriculares, calendário etc, das escolas não indígenas.

O presente trabalho busca fazer uma reflexão do processo de construção da Resolução Estadual para a Educação Escolar Indígena no Amapá, resultado do trabalho interdisciplinar de uma comissão criada para tal fim e do envolvimento das comunidades indígenas atendidas pelo governo do estado (será apresentado, também, um breve histórico das diferentes experiências escolares pelas quais as comunidades passaram). Além disso, pretende-se fazer uma análise dos pontos positivos e, talvez, inovadores da referida Resolução e de fatores que podem dificultar a implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena, tendo por base

essa experiência.

Para se discutir a legalização das escolas indígenas, foi criada uma Comissão interdisciplinar, por meio da Portaria 1038/2000-SEED, de 30 de outubro de 2000, cujo objetivo era discutir, junto às comunidades indígenas, a criação da categoria Escola Indígena dentro do sistema estadual de ensino e implementação do Programa de Formação em Magistério Indígena e de Proposta Curricular para as Escolas Indígenas. A Comissão envolveu a Divisão de Inspeção e Orientação Educacional – DIOE, a Divisão de Ensino Fundamental – DEF, a Divisão de Ensino Médio – DIEM, a Divisão Técnico-Pedagógica – DITEP, o Núcleo de Educação Indígena – NEI, todos da Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação. Além destes, um representante de cada etnia foi eleito por seus pares para representar seu povo junto à Comissão, mas não puderam se afastar de suas comunidades e de suas atividades pelo período necessário para as reuniões, que se iniciaram somente em 12/02/2001 e se estendeu até 31/05/2001. Com a impossibilidade da participação do representante indígena de cada etnia e, ao mesmo tempo, a necessidade de se discutir o documento com maior número de representantes indígenas, a Comissão avaliou que seria melhor o seu deslocamento (ou de alguns de seus componentes) até as comunidades indígenas. O primeiro ponto positivo está aqui: o envolvimento não só de professores indígenas nesta discussão, abrangendo um número maior de pessoas, com a decisão de se levar o documento até as comunidades.

O segundo ponto positivo desta fase dos trabalhos foi o envolvimento de vários setores da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação. Pela primeira vez, apesar de haver um setor da SEED, responsável pelas ações escolares indígenas, diferentes setores que também atuam direta ou indiretamente nas escolas indígenas se reuniram com um objetivo comum. Muitos dos membros da Comissão não tinham qualquer experiência com relação aos povos indígenas, tampouco com relação à educação escolar indígena. Foi necessário um período de "capacitação" destes técnicos, incluindo visitas às escolas indígenas, para que o discurso estivesse ligado à prática, à realidade. Uma consequência natural disto foi aproximar o NEI de outros setores, pois havia uma "resistência" a este envolvimento por parte deles, e trazer outros técnicos para trabalhar neste setor com educação escolar indígena, pois este período propiciou a descoberta de afinidades com esta questão. Apesar destes pontos positivos, foi possível perceber, por outro lado, que muitas vezes a implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena é prejudicada por conta do freqüente rodízio de técnicos atuando na Secretaria de Educação: antes mesmo de se começar a levar o documento às áreas indígenas, dois dos nove componentes da Comissão assumiram outras atividades, deixando o trabalho na Secretaria. É evidente que esta capacitação não é e nem será em vão para a vida profissional destas pessoas, já que a questão indígena deve extrapolar o âmbito da escola indígena, mas fica a sensação de que sempre está sendo

necessário recomeçar, pois sempre há pessoas novas e sem experiência, atuando com educação escolar indígena. Talvez este seja um dos motivos que afete o avanço dos trabalhos e da implementação de políticas públicas para educação escolar indígena.

As discussões resultantes das reuniões da Comissão foram sistematizadas por um dos membros da Comissão, Paulo Favacho (NEI/SEED), durante o processo e o documento que seria levado às comunidades indígenas foi terminado no mês de junho/2001. No período de 01 a 04 de agosto, ocorreu a discussão do documento com lideranças e professores Waiãpi, na Aldeia Aramirã; no período de 28 de outubro a 01 de novembro, com professores, lideranças e representantes da comunidade Tiriyo e Kaxuyana, na Aldeia Missão Nova Tiriyo; de 18 a 20 de novembro, com lideranças e professores Apalai e Wayana, em Macapá e, finalmente, 20 a 26 de janeiro de 2002, com lideranças e professores Karipuna, Galibi Marworno, Palikur e Galibi do Oiapoque. As informações acerca dos povos indígenas do estado do Amapá, contidas neste documento-base, foram aprovadas pelas respectivas etnias, as quais contribuíram com informações valiosas e detalhadas. Todas as modificações sugeridas pelos indígenas foram acatadas e incorporadas ao texto enviado ao CEE.

Em uma segunda etapa do processo, a Resolução Estadual foi escrita por uma comissão constituída dentro da Câmara de Educação Especial, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, subsidiada pelo documento-base e aprovada em 07 de agosto de 2002, e procurou atender à

realidade escolar indígena do estado. Para se compreender melhor as diferentes experiências e práticas, é necessário contextualizá-las. Há cinco etnias no estado (Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque ou Kaliña, Karipuna, Palikur e Waiãpi) e outras quatro, que estão no Pará, no Parque Indígena do Tumucumaque e Terra Indígena Paru de Leste (Tiriyó, Kaxuyana, Apalaí ou Aparai e Wayana), que são atendidas pelo Governo do Amapá. Cada uma delas passou por diferentes experiências escolares e em diferentes épocas¹.

O nome **Galibi Marworno**, que não era originalmente utilizado pelo grupo, foi usado em alguns textos de viajantes para designar uma população indígena que ocupava o rio Uaçá e também para diferenciá-lo da reduzida população de Galibi do Oiapoque. *Marworno* poderia ser, então, uma modificação do nome *Maraon* ou *Maruane*, um povo que habitava a mesma região no século XVIII e que acabaria compondo o atual grupo Galibi Marworno ou Galibi do Uaçá. Várias hipóteses foram levantadas sobre sua origem sem, no entanto, concordarem entre si: para Curt Nimuendajú, esse grupo seria descendente de índios chamados Galibi, que imigraram de missões francesas da Guiana e se instalaram na região do Uaçá; outra hipótese é a de que a origem do nome Galibi Marworno revela a ligação de uma população heterogênea, composta de índios descendentes de povos Karib e Aruak (Galibi, Maruane e Aruã), oriundos da Guiana Francesa, sul do Amapá e bacia do Uaçá.

Atualmente, estão concentrados na Terra Indígena Uaçá I e II, município de

Oiapoque, ocupando a margem esquerda do rio Uaçá e concentrando-se em uma aldeia, Kumarumã, concentrando a maior população indígena em uma mesma aldeia (cerca de 1.600 habitantes). Há duas aldeias na BR 156 (Tukai, no km 90, e Samaúma, no km 85) e uma na Terra Indígena Juminã (Uahá), todas bastante pequenas. A população total é estimada em 1.764 pessoas (ISA – dezembro/2000).

A língua falada pelos Galibi Marworno antigos caiu em desuso há pelo menos 100 anos. Em 1926, Nimuendajú fez uma lista de palavras nesta língua e, em 1996, Vidal conseguiu outra lista bem menor. No entanto, há referências a essa língua em alguns cantos xamânicos e na nomenclatura da avifauna. O *patois* francês é a língua materna dos Galibi Marworno atualmente.

As primeiras atividades relativas à educação escolar entre os Galibi Marworno iniciaram em 1934, quando foi instalada uma escola, por iniciativa de um interventor do Pará, e funcionou apenas três anos, de forma irregular. Posteriormente, em 1945, sob a administração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), foi implantada outra escola na Vila de Kumarumã. Nesse momento, o trabalho era desenvolvido pela professora Doquinha, por meio de seu internato entre os anos de 1945 e 1951, e não se restringia somente à alfabetização, mas também ensinava a cozinhar, lavar, costurar, fazer horta, cerâmica e outros serviços manuais, sendo obrigatório falar somente o português durante as aulas, sob pena de castigos corporais, como a palmatória. Apesar disto, talvez pela grande população concentrada em um único local, o *patois* continua sendo

ainda hoje a primeira língua das crianças Galibi Marworno e é a língua de convívio social.

Com a extinção do SPI, a escola de Kumarumã ficou subordinada à Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá que, a partir de 1978, implementou um programa curricular para a zona rural (de 1ª à 4ª séries), incluindo: comunicação e expressão (português), matemática, ciên-

cias, integração social e estudos sociais.

Em 1982, o CIMI, estendendo sua experiência iniciada com os Karipuna, implanta, entre os Galibi Marworno, a *Lekol Kheul* (escola bilíngüe) e duas monitoras indígenas foram admitidas na escola.

Atualmente, a configuração das Escolas Indígenas Estaduais, da etnia Galibi Marworno, é a seguinte:

| ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA – GALIBI MARWORNO | | | |
|---|-----------------|---------------|--------|
| ESCOLA | ALDEIA | SALAS DE AULA | ALUNOS |
| E. E. João Batista Maciel | Tukai (Km 90) | 01 | 23 |
| E. M. Filipe Maciel* | Samaúma (Km 85) | 01 | 11 |
| E. E. Camilo Narciso | Kumarumã | 14 | 497 |

*Esta escola é municipal, mas o professor indígena que atua na escola é contratado via convênio do Governo do estado com a APIO.

Os Galibi do **Oiapoque**² ocupam a Terra indígena Galibi, no Oiapoque. O nome Galibi é uma autodenominação do grupo que vive no rio Oiapoque, na Aldeia São José dos Galibi. Este grupo originou-se de migrações provenientes da Guiana Francesa, da região de Maná, que chegaram ao Brasil em 1950 e adotaram a nacionalidade brasileira.

Os Galibi, ou **Kaliña**, como são chamados na Guiana Francesa e onde há uma grande população destes, mantêm fortemente sua identidade étnica, o que não os impediu de desejarem para seus filhos uma inserção na sociedade nacional por meio do estudo, do esforço e do trabalho. Este grupo procura evidenciar uma diferença em relação a outros grupos indígenas vizinhos: consideram-se “índios verdadeiros”, tal como os Palikur, por falarem uma língua

“indígena”, questionando a adoção do *patois* como língua nativa pelos índios do Uaçá.

Mantiveram parcialmente a língua Galibi (família Karib), sendo que as crianças, filhos de pais Galibi e não Galibi e que, na escola, estudam somente em português, não falam a língua, o que mostra uma tendência de perda da língua do grupo. Falam também o *patois* francês, o português, o francês e entendem um pouco do *patois* holandês.

A aldeia São José dos Galibi permanece onde foi instalada em 1950, na margem direita do rio Oiapoque. Atualmente, é constituída de sete casas, habitadas, em média, por duas pessoas. Apenas duas casas incluem crianças, somando oito pessoas em uma e seis na outra. A população total é de 25 pessoas, 12 do sexo

masculino e 13 de sexo feminino. São 11 crianças e adolescentes e 14 adultos.

Na escola, há apenas cinco crianças estudando de 1ª à 4ª séries. Segue-se, por orientação do chefe da aldeia, os programas oficiais do Estado. Para os Galibi, não é relevante um ensino diferenciado, o que acaba por afastar as crianças de um convívio maior com a língua e a cultura Galibi.

lecionou nas aldeias de Santa Isabel e Espírito Santo (Karipuna). Cabe ressaltar que toda a prática pedagógica era pautada no ensino do português, chegando à proibição do uso da língua materna na escola. Estas primeiras iniciativas influenciaram de forma marcante a vida e a escola das comunidades.

Os currículos eram definidos pelas próprias professoras, sendo os conteúdos

| ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA – GALIBI DO OIAPOQUE | | | |
|--|----------|---------------|--------|
| ESCOLA | ALDEIA | SALAS DE AULA | ALUNOS |
| E.E.I São José | São José | 01 | 05 |

Os **Karipuna** estão concentrados na Terra Indígena do Uaçá I e II, tanto ao longo do Rio Curipi quanto da BR 156. Há, ainda, uma aldeia na Terra Indígena Galibi e uma na Terra Indígena Juminã.

Na extensa área do município de Oiapoque, onde se localiza a maioria das terras indígenas do estado do Amapá, tanto em população quanto em extensão territorial, compreendendo a Terra Indígena do Uaçá, a implantação das primeiras escolas públicas remonta a 1934, no governo de Magalhães Barata. Ali, a política educacional para o então Território Federal, nas áreas indígenas, era coordenado pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e orientado para a “fixação” e “nacionalização” dos índios diante da influência da Guiana Francesa.

A partir de 1945, o SPI assumiu as escolas diretamente, implantando em algumas o regime de internato. Nesta época, destacam-se as figuras de professoras como a Doquinha, que lecionou nas aldeias de Kumarumã (etnia Galibi Marworno) e Santa Isabel (Karipuna), e de Verônica Leal, que

práticos os mais importantes. Costurar, lavar, bordar, fazer horta compunham o currículo escolar ao lado do ensino de matemática e português. O ensino da língua oficial do Brasil estendia-se além da escola. Os alunos eram obrigados a falar o português, no lugar do *patois*, a todo momento, sob ameaça de castigos corporais. Isto não comprometeu a utilização do *patois* como língua materna dos Karipuna, mas afetou algumas aldeias, como a de Santa Isabel, onde se fala o português como primeira língua. Este é um ponto a ser levado em consideração quando se pensa na proposta curricular da escola Karipuna.

Entre os anos 1950 e 1960, as escolas entre os Galibi Marworno e os Karipuna funcionaram muito irregularmente, devido à redução dos programas do SPI na Terra Indígena do Uaçá. Entre o povo Palikur, que também está localizado nessa terra indígena, ocorreu uma tentativa, fracassada, em 1964, sendo a escola implantada efetivamente em 1970.

O início da década de 1970 marca a inserção da Secretaria de Educação do Amapá nas atividades escolares entre os povos indígenas do Uaçá, que passou a manter a infra-estrutura escolar, pagar os professores e determinar os currículos escolares. Persistiam, no entanto, alguns problemas: carência de professores, nível (insuficiente) de escolarização dos professores, base física da escola deficiente, aglomeração de séries e idades diferentes nos mesmos horários, calendário escolar fora do contexto local, livros e cartilhas que não atendiam à realidade cultural dos grupos indígenas.

Desde 1981, estabeleceu-se um programa de Convênios entre a Secretaria de Estado de Educação e as Associações Indígenas, que visa à contratação de professores (índigenas e não indígenas), para as escolas indígenas e efetuar melhorias nas escolas. Também foi iniciado, neste ano, um programa de educação na língua *kheoul* (*patois francês*) – para os Galibi Marwono e Karipuna – implantado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e executado pela irmã Rebeca Spires.

Atualmente, a configuração das Escolas Indígenas Estaduais, da etnia Karipuna, é a seguinte:

| ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA – KARIPUNA | | | |
|--|-----------------|---------------|--------|
| ESCOLA | ALDEIA | SALAS DE AULA | ALUNOS |
| 01 - E. E. Açaizal | Açaizal | 01 | 28 |
| 02 - E. E. Ariramba | Ariramba | 01 | 21 |
| 03 - E. E. Encruzo | Encruzo | 01 | 08 |
| 04 - E. E. João Teodoro Forte | Espírito Santo | 02 | 193 |
| 05 - E. E. Jorge Iaparrá | Manga | 04 | 216 |
| 06 - E. E. Leide dos Santos* | Estrela (km 70) | 02 | 31 |
| 08 - E. E. Manoel Primo dos Santos | Santa Isabel | 03 | 129 |
| 09 - E. E. São Raimundo* | Piquiá (km 40) | 01 | 10 |
| 10 - E. E. José Felipe | Paxiubal | 01 | 11 |
| 11 - E. E. Gabriel dos Anjos | Kunanã | 01 | 32 |
| 12 - E. E. Maria Catarina Nunes | Uahá | 01 | 26 |
| 13 - E. E. João Amâncio | Japiim | 01 | 13 |
| 14 - E. E. Oliveira Santos* | Kuripi (Km 50) | 01 | 10 |
| 15 - E. M. Manuel dos Santos** | Kariá (Km 60) | 00 | 17 |

* Escolas localizadas na BR-156.

** Esta escola é municipal, mas o professor indígena que atua na escola é contratado via convênio do Governo do estado com a APIO. Não há prédio escolar: as salas de aula são provisórias.

Os Palikur falam o *Pa'ikwaki*, uma língua da família Aruak. Grande parte dos homens, jovens e adultos, e algumas mulheres também, falam o *patois* e o português, restringindo seu uso às relações comerciais. O grupo Palikur ocupa terras brasileiras e da Guiana Francesa. No Brasil, estão concentrados no extremo norte do estado do Amapá, na Terra indígena do Uaçá, no município de Oiapoque, concentrando-se ao longo do rio Urukauá. Há, ainda, uma aldeia Palikur na BR-156. Ao longo do rio Urukauá, há dez aldeias. No entanto, esse número pode flutuar em virtude das migrações internas que os grupos familiares fazem, criando novas aldeias. A aldeia mais populosa é Kumenê, com cerca de 580 habitantes; as demais variam entre um mínimo de 10 e um máximo de 80 habitantes.

Os Palikur foram os únicos a recusar a implantação de uma escola em suas aldeias, no período em que ela surgiu para os Karipuna e Galibi Marworno, pois asso-

ciavam este empreendimento à escravização. Somente após sua conversão ao pentecostalismo evangélico é que permitiram a entrada da escola. Isso ocorreu quarenta anos depois da primeira tentativa.

Em 1965, o casal de missionários lingüistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), Herold e Diana Green, instalou-se na aldeia Kumenê e iniciou o aprendizado da língua Palikur, permanecendo no Urukauá por aproximadamente 11 anos, incentivando, nesse período, a entrada da escola na região. Em seguida, à chegada do casal de missionários, um pastor da *New Tribes Mission* iniciou um trabalho de conversão dos Palikur a sua religião, abrindo caminho para a ação de outros pastores da Assembléia de Deus que acabaram por instalar uma sede da igreja na Aldeia Kumenê e por formar um pastor indígena para sua direção.

Atualmente, a configuração das Escolas Indígenas Estaduais, da etnia Palikur, é a seguinte:

| ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA – PALIKUR | | | |
|---|----------------|---------------|--------|
| ESCOLA | ALDEIA | SALAS DE AULA | ALUNOS |
| E. E. José Narciso | Flexa | 01 | 25 |
| E. E. Moisés laparrá | Kumenê | 06 | 268 |
| Amomy* | Amomny | 01 | 12 |
| Kuwykuwy* | Kuwykuwyt | 01 | 12 |
| E. E. Kamuywá | Kamuywá | 01 | 32 |
| E. E. Yanawá | Puwaytyeket | 01 | 25 |
| E. E. Tawary | Tawary | 01 | 30 |
| E. E. Ywawka | Ywawka (km 80) | 02 | 31 |

* Estas duas escolas foram construídas pela própria comunidade, destacam-se das demais por serem construções dentro do padrão Palikur – casa de madeira, assoalhada, com cobertura de palha – e por terem apenas professores indígenas. Elas funcionam como salas de aula da escola Moisés laparrá.

Os Waiãpi do Amapá falam uma língua da família Tupi-Guarani, do Tronco Tupi, e estão localizados tanto no Brasil como na Guiana Francesa. No Brasil, ocupam a Terra Indígena Waiãpi, município de Pedra Branca do Amapari-AP. Sua população é de cerca de 550 pessoas no Brasil. Há um pequeno grupo, com cerca de 30 pessoas, no Parque Indígena do Tumucumaque. Na Guiana Francesa, município de Camopi, há uma população de 850 pessoas.

Os Waiãpi que vivem na Terra Indígena Waiãpi originaram-se de cinco grupos locais distintos, com trajetórias históricas diferenciadas e até hoje mantêm pequenas diferenças dialetais. Existem trinta e duas aldeias permanentes, além de seis assentamentos de ocupação intermitente e mais seis que estão sendo preparadas para se tornarem intermitentes. O ciclo permanente de mudança dos Waiãpi se repete a cada cinco anos, aproximadamente. A organização sócio-política Waiãpi baseia-se na ampla dispersão dos grupos familiares pelo território, remetendo ao valor positivo que esta sociedade atribui à autonomia econômica e política de cada grupo. Este é um ponto muito importante a ser considerado no

processo de construção das escolas.

Entre os Waiãpi, a introdução da educação escolar indígena é relativamente recente. O processo de letramento foi iniciado logo após o contato viabilizado pela FUNAI, nos anos de 1970, por um grupo de missionários do SIL, que direcionava seu trabalho para a tradução da Bíblia na língua Waiãpi e para subsidiar o trabalho de outros missionários. Inaugurava-se, assim, um processo que acabava por afastar os Waiãpi de informações instrumentais para o seu confronto consciente e autônomo com a sociedade nacional. A partir de 1991, a Secretaria de Estado de Educação assumiu as cinco escolas existentes na área. Desde 1992, o Centro de Trabalho Indigenista – CTI vem atuando com cursos que buscam a formação de professores indígenas³. A partir de 1998, iniciou a parceria do CTI com o Núcleo de Educação Indígena para a formação em magistério de professores indígenas Waiãpi, como parte de um programa de Formação de Professores Indígenas. Além deste curso, o Projeto de Educação do CTI mantém outros cursos.

Atualmente, a configuração das Escolas Estaduais da Etnia Waiãpi é a seguinte:

ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA – WAIÃPI

| ESCOLA | ALDEIA | SALAS DE AULA | ALUNOS |
|-----------------|-----------|---------------|--------|
| E. E. Aramirã | Aramirã | 03 | 33 |
| E. E. Mariry | Mariry | 03 | 79 |
| E. E. Taitetwua | Taitetwua | 02 | 33 |
| E. E. Ituwasu | Ituwasu | 03 | 44 |
| E. E. Manilha | Manilha | 02 | 18 |

O nome **Tiriyó** é um termo genérico que abrange vários subgrupos, tendo cada um sua denominação própria (Püröyana, Aramayana, Aramiso, Saköta, Okomoyana, Maraso, Püropü e Tiriyó – todos os dialetos sendo falados até hoje), mas que atualmente se identificam como uma mesma etnia (Tiriyó). Falam uma língua da família Karib, classificada por Frikel, como dialeto *Pyanokoto-Tiriyó*, falada na região do Tumucumaque, em ambos os lados da fronteira Brasil-Suriname.

O ensino do português na Missão Tiriyó do Paru só se iniciou por volta de 1969, pelas Irmãs da Congregação de Jesus Crucificado. Desde a instalação da Missão Franciscana entre os Tiriyó, iniciou-se um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. A alfabetização era feita na língua Tiriyó, razão pela qual, hoje em dia, grande parte dos adultos escreve na sua língua. O ensino da língua portuguesa foi iniciado a partir de 1969, desenvolvendo-

se com o ensino da língua materna. O ensino da língua indígena concentrou-se sobre a língua Tiriyó, em detrimento das outras línguas e dialetos falados pelos índios reunidos nas missões. Assim, os **Kaxuyana**⁴ e os Ewarhoyana (ambas da família lingüística Karib), que chegaram ao Paru de Oeste em 1968/69 passaram a ser alfabetizados na língua Tiriyó. Como resultado deste enfoque, tanto os Tiriyó quanto os Kaxuyana são trilingües (falam o Kaxuyana, o Tiriyó e o português).

Em 1992, houve a contratação de três professores indígenas e de dois não índios pela Secretaria de Estado da Educação, para trabalharem no Parque Indígena do Tumucumaque. A partir de 95, o convênio passou a ser feito com a Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque – APITU, que havia sido recém-criada.

Atualmente, a configuração das Escolas Indígenas Estaduais da etnia Tiriyó e Kaxuyana é a seguinte:

| Escolas estaduais em terra indígena –Tiriyó e Kaxuyana | | | |
|--|---------------|---------------|--------|
| Escola | Aldeia | Salas de aula | Alunos |
| E. E. São Francisco | Missão Tiriyó | 02 | 304 |
| E. E. Sa Pakoro* | Missão Tiriyó | 01 | 48 |
| E. E. Oloientu* | Oloientu | 01 | 11 |
| E. E. Wöinpato Pakoro* | Pedra da Onça | 01 | 21 |
| E. E. Tuxaua Awri | Kuxaré | 01 | 46 |
| E. E. Yawá* | Yawá | 01 | 12 |
| E. E. Paruwaka | Paruwaka | 01 | 29 |
| E. E. Mawau Tutko Mütü | Tuha-Entu | 01 | 23 |
| E. E. Mataware | Mataware | 01 | 29 |
| * Jarerai | Jarerai | 01 | 12 |

* Funcionam como salas de aula das Escolas São Francisco, Tuxaua Awiri e Mataware, respectivamente.

Finalmente, os **Aparai** e os **Wayana** pertencem à família lingüística Karib. Estão localizados no extremo norte do estado do Pará, às margens do rio Paru de Leste. Os Wayana constituem, atualmente, três grandes grupos territoriais. Há o grupo do Paru de Leste, no Brasil; o grupo do *Tapahony* e *Paloemeu*, no Suriname; e o grupo do *Litani*, na Guiana Francesa, constituindo uma população de aproximadamente 800 indivíduos⁵. A fusão sócio-cultural destes grupos remonta ao século XVIII, de quando vem os primeiros registros de casamentos interétnicos.

Durante aproximadamente trinta anos (1962 a 1992), o antigo *Summer Institut of Linguistics* (hoje Sociedade Internacional de Lingüística - SIL) esteve presente na área, priorizando um trabalho de fundamentalismo evangélico junto aos Aparai e Wayana, elegendo a língua Aparai como a língua de comunicação e de difusão ideológica.

As primeiras atividades em torno de uma escola embrionária surgiram por iniciativa do SIL, a partir de 1963, desenvolvendo a elaboração de livros de leitura e de carti-

lhas, editadas em 1969. Em 1971, publicouse uma gramática da língua Aparai e, em 1972, a escola incorporou dois professores indígenas.

O ensino escolar estava intimamente ligado ao ensino religioso, destinando-se, neste momento, apenas aos meninos. Não havia prédio escolar; as aulas eram ministradas na casa dos missionários, à noite, duas ou três vezes por semana, em um total de, aproximadamente, 4 horas semanais. O programa escolar compreendia alfabetização na língua Aparai, canto e noções de cálculo.

Em 1978, um ano após a retirada oficial do SIL da área, instalou-se a escola da FUNAI, para alfabetização em língua portuguesa. O programa compreendia alfabetização, noções de cálculo e geografia. A escola destinava-se às crianças de 7 a 16 anos, no entanto, a ausência dos professores era muito grande, o que prejudicava o seu andamento. Esta escola funcionou até 1985 e apenas na Aldeia Bona.

Atualmente, a configuração das Escolas Indígenas Estaduais da etnia Aparai Wayana é a seguinte:

| Escolas estaduais em terra indígena - Aparai Waiana | | | |
|---|---------------|---------------|--------|
| Escola | Aldeia | Salas de aula | Alunos |
| 01 - E. E. Imakuama Amajarema | Bona | 03 | 93 |
| 02 - E. E. Maxipurimo | Maxipurimo | 01 | 26 |
| 03 - E. E. Castanheira | Xuixuimene | 02 | 26 |
| 04 - E. E. Tapauku | Tapauku | 02 | 30 |
| 05 - E. E. Pururé | Pururé | 02 | 21 |
| 06 - E. E. Itapeky | Itapeky | 01 | 18 |
| 07 - E. E. Ananapiaré | Ananapiaré | 01 | 19 |
| 08 - E. E. Murei | Murei | 02 | 10 |
| 09 - Parahpara* | Parahpara | 01 | |
| 10 - Kurimuripano* | Kurumurihpano | 01 | |

* Funcionam como salas de aula.

Dadas as diferentes realidades e a diversidade de experiências escolares vivenciadas por cada um destes povos, pode-se apontar alguns dos pontos da Resolução Estadual voltados para a realidade do estado e outros que merecem destaque por sua inclusão na normatização das escolas indígenas:

1. "A escola indígena poderá atender, em situações excepcionais, alunos não índios, desde que estes não alterem o perfil da escola" (Art. 5º, § 1º), como já ocorre em algumas escolas indígenas da BR-156.

2. "A necessidade de edificação de escola que respeite os interesses das comunidades indígenas, considerando as condições climáticas e regionais e que atenda os objetivos educacionais" (Art. 11º, inciso V), como forma de desvincular a idéia corrente de prédio escolar construído de alvenaria, muitas vezes estando em desacordo com a arquitetura da aldeia e com as condições climáticas da região, reconhecendo oficialmente diferentes construções (sendo necessária, talvez, a adequação nas exigências/padrões de construção).

3. "A Escola do que trata o caput do artigo será designada pela nomenclatura Escola Indígena Estadual, seguida do nome que lhe for atribuído, significando sua vinculação ao sistema Estadual de Ensino" (Art. 2º, Parág. 1º), como forma de reconhecer a escola indígena e reconhecer, também, sua inclusão no sistema oficial de ensino.

4. "O uso de metodologias que privilegiem a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas de cada grupo indígena, valorizando a oralidade no processo de ensino-aprendizagem e as alternâncias

de espaço na educação escolar" (Art. 12º, inciso VI). Este ponto é importantíssimo, visto que, muitas vezes, a escola é vista como o local da escrita e leitura, deixando à margem a oralidade, o que vai de encontro com a tradição oral dos povos indígenas. Além disso, reconhecer as alternâncias de espaços na educação escolar pode permitir que a oralidade esteja na escola, mas fora de seu espaço físico: muitas vezes, levar o velho para "contar" histórias na escola produz um efeito artificial; permitir que o aluno vá até o contador de histórias, reconhecendo que pode ser uma atividade também escolar, é mais natural e pode ser mais eficaz na manutenção da língua e costumes do povo.

5. "Para a construção do processo de ensino-aprendizagem, o espaço da casa e outros espaços, o convívio com o grupo, a produção de alimentos e sua comercialização, as manifestações culturais, segundo seus costumes, são consideradas ações de educação escolar, sendo obrigada a inclusão nos planos para que estes aspectos possam ser avaliados e influentes no processo educacional" (Art. 12º, Parág. 1º) e "As atividades sócio-culturais desenvolvidas no âmbito familiar e coletivo, incluídas no Plano Pedagógico, sujeitas à avaliação, serão consideradas como letivas e de caráter presencial, com a ida da escola à comunidade e/ou residência" (Art. 12º, Parág. 3º). Estes dois parágrafos explicitam as atividades importantes e necessárias para a vida dos povos indígenas, incorporando-as à escola e atrelando à necessidade de inclusão destas no Plano Pedagógico e à necessidade de serem avaliadas, o que pode evitar que toda e qualquer atividade comunitária seja consi-

derada atividade escolar, sem qualquer critério. Se, por um lado, considerar tais atividades como também escolares pode afetar a prática já tradicionalmente instituída (como atividade da comunidade ou da família, desvinculada da escola), por outro pode trazer o benefício de calendários mais flexíveis e que atendam melhor às necessidades de produção, subsistência e manutenção cultural dos povos indígenas.

Apesar das dificuldades encontradas durante as etapas dos trabalhos, é importante ressaltar que o resultado só foi possível com o envolvimento de todos: membros da Comissão; professores indígenas, responsáveis pela prática diferenciada nas escolas indígenas; das comunidades, dispostas a contribuir para a construção deste novo formato escolar e do Conselho Estadual de Educação, aberto ao diálogo e disposto ao reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena.

Notas

¹ As informações sobre os povos indígenas que se seguem foram retiradas do documento-base para a legalização das escolas indígenas (NEI/SEED), enviado para o Conselho Estadual de Educação.

² As informações contidas neste texto sobre os Galibi foram extraídas dos textos "Galibi de Oiapoque" e "Galibi do Oiapoque", de Lux Vidal, ambos sem data, divulgados no Seminário de Sustentabilidade dos Povos Indígenas do Oiapoque, ocorrido em Macapá, em out. 2000.

³ As informações acerca dos primeiros momentos da Educação Escolar não se encontram disponíveis. Uma breve introdução a este assunto pode ser encontrada na primeira versão da Proposta Curricular para a Escola Waiãpi, Macapá, nov. 1996 p. 1-2.

⁴ Havia cinco subgrupos: Itxurwayana, Ewarhoyana, Urmayana, Kaxuyana, Tikyana e Karyana. Destes, apenas os três últimos dialetos são falados ainda hoje (levantamento feito pelos professores Kaxuyana em 29/10/2001).

⁵ Dados fornecidos pelo Ethnologue, Languages of the World.

Referências bibliográficas

- DOCUMENTO-BASE enviado ao CEE, em junho de 2002, como subsídio para a elaboração da Resolução Estadual para Educação Escolar Indígena, resultante dos trabalhos da Comissão para a Legalização das Escolas Indígenas.
- PROPOSTA Curricular para a Escola Waiãpi. Macapá, novembro de 1996.
- REFERENCIAL Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília: MEC, 1998.
- RESOLUÇÃO CEB 03/99, 1999.
- RESOLUÇÃO 68/02 – CEE/AP, 2002.
- RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). *Povos indígenas no Brasil. Amapá/Norte do Pará*. São Paulo: CEDI, 1983.
- SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- VIDAL, Lux. "Galibi de Oiapoque" e "Galibi do Oiapoque", textos divulgados in: SEMINÁRIO DE SUSTENTABILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE, 2, Macapá, out. 2000.

“Não é fácil ser professor...” - pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas*

Rosa Helena Dias da Silva

Doutora em Educação, participante do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), professora do Programa de Mestrado em Educação da UFAM.
e-mail: ppge@fua.br

Resumo

O texto coloca em discussão a importância da organização dos professores indígenas, como processo de formação para o enfrentamento à tensão que existe entre o direito à diferença e os direitos da chamada cidadania brasileira. No bojo da discussão, destaca-se a compreensão das relações entre diversidade étnica e educação indígena, caracterizando identidade e bilingüismo radical, com intuito de pensar a escolarização indígena. Dá-se ênfase à valorização do aspecto educativo de todo cotidiano vivido junto à família e a comunidade, assim como o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos.

Palavras-chave

Escola indígena; direito; comunidade educativa.

Abstract

The text places in discussion the importance of the organization of indigenous teachers as a training process to face the tension that there is between the right to be different and the rights of so called Brazilian citizenship. The center of the discussion brings out the understanding of the relationships between ethnic diversity and indigenous education, characterizing identity and radical bilingualism, with the intention of giving thought to indigenous schooling. Emphasis is given to the esteeming of the educative aspect of the day-to-day living together with the family and the community, as well as the interchange between traditional and new knowledge.

Key words

Indigenous school; rights; educative community.

* Trabalho elaborado para o Seminário Fronteiras étnico/culturais e fronteiras da exclusão - o desafio da interculturalidade e da equidade, para participação na Mesa redonda Diversidade étnica e educação indígena, UCDB, Campo Grande, MS, 16 a 19 de setembro de 2002.

O nome 'professor' é bonito... mas para cumprir, é preciso muita garra. É pesado mesmo! (Maria Suzana do Carmo Kujajup, professora Kayabi).

Uma primeira introdução: Diversidade étnica e educação indígena – o que a escola pode ter com isso?

Ao agradecer a significativa oportunidade de estar participando deste Seminário, início por justificar minha escolha quando, em uma mesa redonda que se intitula "Diversidade étnica e educação indígena", faço a ligação desta temática mais ampla com a complexa questão da escolarização indígena.

Retomo e diálogo, nesta primeira introdução, com as anotações pessoais da Conferência "Identidade étnica e educação escolar", proferida por Bartomeu Meliá, no 13º COLE - Congresso de Leitura¹, pois avalio que o problema não é a educação indígena². O "nó" se dá quando entra na história dos povos indígenas esta nova instituição: a escola³.

Como lembrou Meliá, é também um fato que a identidade indígena foi e é ameaçada de diversos modos:

[...] é uma ameaça enquanto não é reconhecida como diferença. É a problemática central do desconhecimento da diferença. Na década de 70 tem início o movimento indígena no Brasil. Começa-se a confrontar identidade e educação escolar.

Como se sabe, existe uma educação indígena fora e antes da escola e, "às vezes, existe apesar e/ou contra a escola"! Surge

então a pergunta: "historicamente, como os povos indígenas conseguiram reproduzir seu modo de vida com tanta força? A educação indígena conseguiu reproduzir a identidade dos povos". Mas o que é identidade? "É olharmos a nós mesmos e olhar aos que estão ao nosso lado. É escavar nas raízes da tradição". E Meliá esclareceu:

Não é a fixação sobre o mesmo; também não é simplesmente ir para frente, tocar numa outra direção; ela é dinâmica, se constrói em trânsito. Pode se definir como o "nós em movimento": encontrar-se a si mesmo em novas situações as quais eu tenho que responder.

Segundo Meliá, duas palavras-chaves são: relações e comunicação. "É reconhecer-se nas relações com os outros; é ser 'povos da conversa', do diálogo, ser 'conversadores'. A identidade em movimento entra em contato com outros povos: é o chamado encontro".

Sobre este "encontro", problematizou que

[...] encontramos-nos numa situação de conflito bastante grande. Existe o contato entre os povos indígenas, que se caracteriza como intra-sistêmico, já que podemos considerar que há uma essência comum. Porém, o contato entre os povos indígenas e a sociedade envolvente é tremendamente desigual, já que são sociedades radicalmente diferentes: são lógicas próprias que se confrontam. É a economia de reciprocidade versus a economia de mercado. O que vemos é a construção de modelos de dependência.

E pensando uma saída, colocou que, em grande parte, poderia ser o bilingüismo, ou seja, relacionar os dois sistemas.

Esse bilingüismo que estamos nos referindo não é um bilingüismo individual. É o bilingüismo social: o bilingüismo radical. Este é difícil de ser equilibrado já que os cenários estão numa relação de poder desigual. O bilingüismo radical é humano, de plenos direitos. Neste sentido, é utopia: é construção; vai ser resultado de luta. É tarefa dos movimentos indígenas. É uma ação ofensiva.

Uma segunda introdução: por que o enfoque nos professores indígenas?

O presente texto retoma reflexões elaboradas em minha tese de doutorado - que tratou do movimento dos professores indígenas na Amazônia, no período de 1988 a 1997 (SILVA, 1998), tendo agora como fonte e referência de análise depoimentos de participantes do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários realizado pela ANE - Articulação Nacional de Educação do Cimi, em Luziânia, de 26 a 30 de junho deste ano⁴. O evento contou com a participação de 96 professores e lideranças de 66 povos indígenas.

Faço esta opção convencida de que, no debate e na prática da construção de projetos indígenas de escola, a figura e a atuação dos professores indígenas organizados⁵ é (ou pode ser) central. Protagonismo, autoria e autonomia indígenas; etnodesenvolvimento, na sua relação com a educação e as pedagogias indígenas, todas essas são questões também cruciais e pertinentes ao tema. Neste sentido, focalizo minha análise e posicionamento na experiência dos professores indígenas, sentindo-me, ao

mesmo tempo, questionada e instigada pelas indagações e afirmações projetadas por eles, quando se debruçam sobre o tema das escolas indígenas e de seu compromisso enquanto partes desta empreitada.

Segundo Lopes da Silva (2001), existe uma distância efetiva entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias. Nas palavras desta autora,

[...] há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.

Avalio que, para diminuir esta distância, o papel dos professores indígenas pode ser decisivo.

De monitor a professor: professores e projetos indígenas de escola

A concepção que cada professor indígena deve desenvolver é a de que não somos propriedade do governo, do estado, do município. Devemos compreender que o professor é instrumento do povo. Ele deve explicação ao povo! Tem espaço maior de aprendizagem do que a luta contra o poder? (José Agnaldo Gomes de Souza, professor Xukurú).

Como se sabe, a figura do monitor indígena bilingüe caracterizava-se por ser um papel intermediário entre os índios e as agências externas. Usava-se uma pessoa

do próprio grupo para ser o interlocutor e repassador dos conteúdos. Neste sentido, o que vale ressaltar é que as propostas e projetos de educação eram elaborados de fora, sendo que, ao monitor restava adaptar-se e, para isso, era treinado. Para Silva e Azevedo (1995), "monitor bilingüe" é um personagem "essencialmente problemático e ambíguo". Explicaram, "não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. [...] É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por outro". E complementaram sua análise dizendo que, desta forma, "[...] estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados".

Já o conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode realizar-se eficazmente, segundo os ideais afirmados, em um modelo realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena.

Conforme Monserrat (1993),

[...] professor indígena é categoria em estruturação na sociedade atual, a partir de variadas experiências, necessidades e expectativas tanto das sociedades indígenas em contato permanente (ou freqüente) com a sociedade majoritária, como dos grupos e entidades de apoio envolvidos em ações de educação escolarizada (para) indígena.

Acrescentaria que, além de categoria teórica, a qual figura já oficialmente em documentos do MEC (1994), como as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" e, mais recentemente, a Resolução

03/1999, do Conselho Nacional de Educação, "professor indígena" é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas, no bojo das discussões sobre novos papéis sociais, como é o caso também dos agentes indígenas de saúde.

Escola e comunidade indígena: uma ligação necessária e desejada

Nas discussões que se têm travado, em especial pelos próprios professores indígenas, há uma ênfase e uma concordância quanto à questão da necessidade da participação da comunidade no processo da educação escolar, sendo que a construção da escola indígena é entendida como um empreendimento coletivo.

Neste sentido, uma primeira questão que se sobressai é a valorização do aspecto educativo de todo cotidiano vivido junto à família e a comunidade, assim como o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos. É o que podemos perceber na fala a seguir:

Ensinar o resgate da nossa cultura é preparar o povo, principalmente as crianças, para o amanhã. Não podemos ser empresários. Portanto, não devemos esquecer as nossas origens. É preciso ter jogo de cintura para fazer as duas coisas: a tradição da cultura e a parte não-índia. A nossa identidade é um conjunto. O nosso objetivo é pelo nosso povo, nossa luta (Valmor Vehrâ Mendes de Paula, professor Kaingang).

Mosonyi (1996), em seu texto "Familia indígena y Educación Intercultural Bilingüe", trabalhou esse aspecto funda-

mental da discussão, afirmando que,

[...] nem a Educação Intercultural Bilingüe, nem outros mecanismos de vitalização das características profundas da identidade poderão prosperar por tempo indefinido, senão pela via de um ataque à problemática de conjunto que, em dada conjuntura, atravessa uma comunidade ou etnia. É imperativo emoldurar qualquer esforço em um projeto comunal ou regional de alcance integral, que leve em conta parâmetros como as terras ancestrais e recém adquiridas, uma economia que conjugue a auto-subsistência com o mercado de alguns produtos, uma organização participativa nos níveis de decisão, principalmente a resolução dos problemas angustiantes da saúde, serviços e direitos humanos elementares. Se, de alguma maneira, não se contemplam todas essas vertentes, qualquer programação isolada está destinada ao fracasso.

Santos (1975), em seu livro *Educação e Sociedades Tribais*, com objetivo de avaliar a possibilidade da escolarização com ensino bilingüe – implantada em alguns postos da FUNAI no sul do país – identificou que um dos limites deste processo foi justamente a idéia de que a educação escolar por si só introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Concluiu, na época, que os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. Na análise deste autor, a problemática indígena tem causa em um quadro sociopolítico, cultural e ideológico, e é neste âmbito de complexidade que deverá ser equacionada.

Considero que tal concepção abre caminho para a reflexão atual, na perspectiva de que as escolas indígenas são concebidas como parte de um projeto mais

amplo de futuro dos povos a quem elas servem (ou deveriam servir).

Depoimento de Rosenildo Barbosa de Carvalho, professor Guarani, mostrou-nos uma iniciativa concreta que tem sido construída e consolidada com esse entendimento:

Quase tudo já acabou, a destruição do meio-ambiente, mas a gente conseguiu pelo menos a escola fazer esse trabalho, reflorestar a bacia. A nossa riqueza é que as nascentes dos rios são todas de dentro da aldeia para as fazendas, não tem o veneno, o agrotóxico. Quando a educação diferenciada corresponde às necessidades da comunidade, ela trabalha com os problemas da comunidade. Com relação à auto-sustentação, é importante cada comunidade se organizar e dizer: "é isso que a gente quer". E dessa forma a gente vai conseguir chegar onde a gente quer. E começar o trabalho.

Segundo Lopes da Silva (2001), "a educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas".

Escola e prática político-pedagógica: concepções, estratégias e iniciativas indígenas

Nós pesquisamos para não errar. A educação está precária, está no mundo dos brancos. Mas a gente está reagindo agora (Arão, professor Oro Waram Xijien).

Uma das forças que se sobressai nas experiências construídas pelos professores indígenas, relatadas e discutidas no Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários é a avaliação que fazem, de que, mesmo frente a uma situação não ideal, repleta de problemas e contradições, é

possível agir, nem que seja, como dizem, realizando trabalhos "paralelos". O termo paralelo é usado no sentido de que, mesmo não abandonando totalmente o modelo de escola de nossa sociedade, introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas.

Outros aspectos que se destacam são: a criatividade; a crítica e contestação às antigas práticas; a não dependência de material didático de fora; a humildade para assumir a pouca experiência e a vontade de exercitá-la.

O saber é entendido como processo contínuo, que não se esgota, mas se constrói e reconstrói sempre. Valoriza-se assim o que é próprio de cada povo, o que contribui no processo da auto-estima e afirmação de identidade, partindo dos etnoconhecimentos para, então, acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliação do mundo, reafirmando, primeiramente, a própria cultura, sem se fechar em sua experiência.

O professor indígena é visto não como o único portador do saber, valorizando-se muito o aspecto do aprendizado mútuo, presente na relação professor-aluno-comunidade. Sua tarefa é ser multiplicador, repassador dos novos conhecimentos, sendo que, desta forma, o saber é partilhado e não apenas apropriado individualmente. Sua responsabilidade é ser aquele que "transita" nos dois mundos: o do indígena e o do "branco", segundo suas próprias palavras. O desafio é conseguir manter um certo equilíbrio nesse complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas.

Quando falam do contato pedagógico diário com seus alunos, percebe-se um profundo respeito pela criança e uma sensibilidade às suas motivações, levando-se sempre em conta a sua curiosidade. A paciência parece ser um dos valores pedagógicos importantes na relação professor-aluno.

Nosso jeito de ensinar é com muita paciência sempre usando a própria palavra. Não forçar muito a criança na hora de dar aula. Contando história da comunidade. Continuando a participar dos trabalhos da comunidade e das lideranças. Respeitando as regras de acordo com a comunidade. Nosso jeito de avaliar é manter a paciência. Professor pode repetir várias vezes com o aluno, conversar bastante durante a aula, voltar sempre, lembrar o que foi dado ontem. Também a comunidade participa da avaliação (professor Guarani).

Quanto à prática pedagógica e autonomia, sobressai o papel central dos professores indígenas, como um dos principais envolvidos nos diversos processos de construção das escolas indígenas. Observando relatos que fazem de sua prática pedagógica diária, podemos perceber que estão buscando resolver e encaminhar satisfatoriamente as questões mais amplas e complexas, trazidas, em grande parte, pela burocratização embutida no processo da escola, enquanto espaço institucional. Destacam-se aí problemas como oficialização das escolas, remuneração dos professores, currículos e regimentos, infraestrutura. Como lembrou Mosonyi (1996),

[...] ainda segue predominando uma concepção institucional e formalizada da Educação Intercultural Bilingüe: fundar

escolas, formar ou reciclar professores, fazer programas, publicar textos pedagógicos, desenhar metodologias e inclusive ganhar batalhas frente às autoridades nacionais, para essa iniciativa. Tudo isso é de suma importância, e estamos longe de haver cumprido sequer todos esses passos, nem mesmo nos lugares mais favoráveis. Porém, há outra série de problemas que precisam ser enfrentados, senão, é impossível avançar [...]. Trata-se da relação entre este tipo de educação e a vida familiar cotidiana, dentro da comunidade, já que a infância escolarizada, pertence, em primeiro lugar, a suas famílias de origem.

Como estratégias escolhidas, observamos a busca por se fazerem conhecer, procurando respaldo nas regiões por meio do reconhecimento local e oficial, que resulta em conquista de respeitabilidade interna e frente à sociedade envolvente. Inúmeros são os exemplos de articulações indígenas e também de ocupação dos espaços não-indígenas, como ilustrou o caso da COPIPE - Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, relatado por Pretinha, professora Truká:

A COPIPE foi fruto de um encontro em Pê de Serra, no povo Xukuru, e o objetivo dessa organização é a articulação entre os nove povos de Pernambuco, promovendo encontros entre os professores, onde só quem participa são os professores indígenas. Não tem ninguém do governo porque são discussões internas do povo que a gente faz. A gente discute a política de educação escolar indígena. Os encontros são pra gente discutir as estratégias de como se organizar, como agir com o governo. A partir da organização da COPIPE, nós começamos a discutir a nossa política de educação. Já começamos a participar do núcleo, NEEI, que foi criado

em 1994 e não tinha nossa participação. Começamos a participar de todas as instâncias - na área de educação - que falam sobre a questão indígena. E o que a gente está sempre colocando pras entidades, pro governo federal e municipal é que qualquer projeto, qualquer ação que se pense em desenvolver na área de educação indígena em Pernambuco, terá que passar pela avaliação e aprovação da COPIPE. Do contrário, os projetos não vão ser aceitos, porque a COPIPE é a representação indígena na área de educação em Pernambuco.

Educação, interculturalidade e solidariedade interétnica: para além das próprias fronteiras

Dentre as tendências que polarizam o pensamento educacional na América Latina e Caribe, Octavio Ianni (1994) destacou três orientações principais, ligadas à noção de modernização, emancipação e identidade. Segundo ele, "se distinguem pela maneira de diagnosticar os problemas sociais, compreendendo os econômicos, políticos e culturais, assim como pelas diretrizes que formulam. Combinam o diagnóstico crítico da realidade social com o prognóstico acerca de soluções possíveis ou ideais".

Vejamos com mais profundidade o que Ianni disse sobre a tese da identidade, já que entendemos que tais idéias são bastante pertinentes à temática aqui tratada.

A tese da identidade está presente e ativa principalmente nas formulações teóricas e ideológicas dos movimentos sociais indo-americano e afro-americanos. É claro que

a problemática da identidade envolve também a da emancipação: uma implica na outra. Os movimentos sociais indo-americanos e afro-americanos organizam-se e desenvolvem-se tendo como objetivo a reconquista ou recriação das suas identidades reais ou imaginárias, como indivíduos, famílias, grupos, coletividades ou nações. Mas essas identidades, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvem necessariamente a emancipação. Há um mínimo de emancipação sem o que não se constitui a identidade possível ou sonhada.

Outro ponto de destaque para pensar o tema das escolas indígenas é o desafio da interculturalidade. Envolve pelo menos duas situações extremamente complexas. Uma, na maioria das vezes, é de caráter conflitivo e está ligada à questão do contato, envolvendo as relações entre sociedades indígenas e sociedade envolvente. Entram em cena questões como: de que forma se articula a questão do saber tradicional de cada grupo e os novos saberes e necessidades? A outra situação diz respeito às relações internas, ou seja, da diversidade de povos e culturas indígenas. Aqui, os desafios estão ligados à questão da busca de conhecimento recíproco e da construção da solidariedade interétnica.

Como bem analisou Bonin (1997),

[...] o fato de um determinado povo passar a participar de uma organização responde a suas necessidades mais específicas: demarcar a sua área, resolver problemas de saúde em sua aldeia, conseguir escola para sua comunidade, expulsar invasores de seu território. No entanto, a participação parece tecer os fios que dão sentido às lutas mais amplas. Gesta-se um processo de re-conhecimento (conhecer em outros

termos) das relações estabelecidas pela sociedade envolvente e pelo Estado com estas populações. Esse processo torna evidente para os índios que não é somente o seu próprio povo ou a sua aldeia que é desrespeitada, vítima de omissão e/ou atuação inadequada do Estado, mas todos os povos indígenas, e justamente porque, para a cultura dominante, não há lugar para a diferença. Parece surgir, assim, um sentido coletivo mais abrangente, uma identidade no 'ser índio', mas que envolve um sentido sociocultural no plural.

Pensando o lugar social da escola indígena, poderíamos dizer que "[...] é o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global" (ANE/CIMI, 1993). Nas palavras de Rosenildo Barbosa de Carvalho, professor Guarani, do Mato Grosso do Sul.

Antes, as lideranças eram as pessoas que lutavam pelo direito da escola indígena. O apoio deles hoje é muito importante dentro do movimento dos professores, eles nos apóiam bastante e vêem que o professor tem uma responsabilidade muito grande, de buscar conhecimento, de lutar pelos seus valores, pelos seus direitos. O papel da escola não é só ensinar dentro do período de aula, mas mostrar para a população indígena que aquele é o território deles, que eles têm que cuidar.

Lopes da Silva (2001) reconheceu a escola como "lugar de manutenção de confrontos interétnicos, mas também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade".

Escola e direito à diferença: superando preconceitos e ambigüidades

A discriminação contra o índio por parte da Secretaria de Educação não é só quando é chamado de caboclo. É quando os recursos não são repassados para a educação, quando o Estado não constrói prédios, é quando o pagamento não é em dia (Francisca Oliveira de Lima, professora Arara, do Acre).

O direito à diferença é tema que tem merecido constantes reflexões de nossa parte, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam⁶. Uma primeira diz respeito à forma de como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão de qual o lugar que reserva para eles.

João Pacheco de Oliveira (1993) nos falou sobre isso, ao identificar que

[...] há um uso muito difuso e generalizado do termo índio, materializado nas definições do dicionário, expresso na fala cotidiana, no imaginário popular, na literatura e nas falas eruditas, enraizando-se inclusive no pensamento científico. Nesses domínios, 'índio' corresponde sempre a alguém com características radicalmente distintas daquelas com que o brasileiro costuma se fazer representar. [...] Os elementos fixos que compõem tal representação propiciam tanto a articulação de um discurso romântico, onde a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto na visão do selvagem, cruel e repulsivo.

Continuando sua análise, assinalou-nos outra perspectiva de relações, ao colocar que "melhor seria pensá-los como povos indígenas, como objetos de direitos

e como sujeitos políticos coletivos, distanciando-se do mito da primitividade e das impropriedades cobranças que o senso comum instiga a cada momento".

Carneiro da Cunha (1995) nos mostrou como, historicamente, a noção de direito à igualdade foi utilizada para justificar a homogeneização/dominação cultural. Vejamos:

[...] os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (na sua versão atual) baseiam-se numa revisão, operada nos anos 70 e sobretudo 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no 'direito à igualdade'. Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal, e respondia a situações do tipo 'apartheid', foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação. [...] O anti-racismo liberal, como tão bem analisou Sartre (na sua reflexão sobre a 'questão judia'), só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. [...] Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral.

Roberto Cardoso de Oliveira (1988) já falava nessa necessidade, ao identificar nas relações entre Estado e povos indígenas um "colonialismo interno" que, a seu ver, deveria ser substituído por uma "diplomacia interna".

Trazendo essas idéias para a reflexão sobre as escolas indígenas, perguntamos, quem poderá garantir a "especificidade e

diferenciação” – características oficializadas nos diversos textos da legislação da educação escolar indígena – senão os próprios povos indígenas? Refletindo sobre essa questão, e fundamentando-se no texto constitucional, a Procuradora da República, Debora Duprat (2000), afirmou que “[...] a par de lhes reconhecer o direito a uma existência diferenciada, a Constituição outorgou aos próprios índios o direito a dizer em que consiste essa diferença”.

O conflito entre o reconhecimento/oficialização das escolas indígenas, ou seja, sua incorporação no sistema nacional de educação versus a garantia do direito a modelos e formas próprias de fazer escola – escolas como partes integrantes dos sistemas indígenas de educação, é uma outra polêmica. Penso que o excesso de normas legais, embora avançadas, em termos de um novo discurso – que respeita a diversidade cultural – confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas.

Há necessidade também de se aprofundar o debate acerca da(s) “cidadania(s) indígena(s)”, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será esta. O que se percebe é que há uma forte tensão entre o direito à diferença e os direitos da chamada cidadania “brasileira”.

Da apropriação à inovação: a “indianização” da instituição escolar

O ideal de escola indígena que está sendo forjado pelo movimento de professores indígenas não entra em competição, nem substitui a educação tradicional de cada grupo. Ela tem, sim, um espaço e um tempo de atuação bem definidos, que vêm responder às novas necessidades, à realidade das situações históricas vividas.

Problemas de diversos tipos e dimensões se colocam no dia-a-dia dos professores, exigindo que estejam sempre atentos e mobilizados para enfrentá-los. Apesar de todo contexto de violência e invasão cultural, ao qual foram expostos os povos indígenas, um processo de resistência e oposição sempre foi desenvolvido por estes. Felizmente, vemos que algo está mudando e são os próprios índios e suas organizações que procuram influir e tomar em suas mãos os processos de educação escolar, inclusive criando novas alternativas.

Por entender a escola indígena como uma intermediação, um instrumental que se coloca entre as diferentes culturas, não sendo assim um mecanismo apenas interno, mas sim uma necessidade criada “pós-contato” com a sociedade envolvente, trago algumas idéias acerca da dinâmica das relações interétnicas.

Guilherme Bonfil Batalha (1989) foi um dos autores que se preocupou com essa questão, trazendo análises pertinentes e elucidativas à problemática em estudo. Após discorrer sobre o que chamou de “os quatro âmbitos da cultura em função do

controle cultural"⁷, enunciou alguns processos que, segundo o autor, permitem compreender a dinâmica das relações interétnicas. Três deles se originaram no interior do (ou dos) grupo(s) étnico(s) que se toma(m) como foco de análise. São eles:

Resistência - "O grupo dominado ou subalterno atua no sentido de preservar os conteúdos concretos do âmbito de sua cultura autônoma. A resistência pode ser explícita ou implícita (consciente ou inconsciente). A defesa legal ou armada do território ameaçado é explícita e consciente; a manutenção do costume, qualquer que seja este, pode ser uma forma de resistência implícita e inconsciente. Em todo caso, o exercício de ações culturais autônomas, em forma aberta ou clandestina, é objetivamente uma prática de resistência cultural, assim como sua contraparte: a recusa de elementos e iniciativas alheios (o chamado conservadorismo de muitas comunidades: sua atitude refratária às inovações alheias)".

Apropriação - "É o processo mediante o qual o grupo adquire capacidade de decisão sobre elementos culturais alheios. Quando o grupo não só pode decidir sobre o uso de tais elementos, senão também que é capaz de produzi-los, o processo de apropriação culmina, e os elementos passam a ser elementos próprios".

Inovação - "Através da inovação, um grupo étnico cria novos elementos culturais próprios, que em primeira instância passam a formar parte de sua cultura autônoma".

Podemos constatar a pertinência desses conceitos e idéias elaboradas por Batalha, também quanto à questão da inovação e criatividade.

A criatividade que se expressa nos processos de inovação não se dá no vazio, mas sim no contexto da cultura própria e, mais

particularmente, da cultura autônoma. Este é o marco que possibilita e ao mesmo tempo põe limites às capacidades de inovação: seus componentes específicos são o plano e a matéria para a criação cultural.

No que tenho podido compreender, a perspectiva de escola que os povos indígenas têm projetado e se empenhado em conquistar, é um exemplo concreto, real e atual de inovação. Representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atento e sensível para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação. Pois como nos disse esse autor:

[...] as inovações culturais são, por uma parte, mais freqüentes do que comumente se pensa: há muito novo em baixo do sol. Sobre tudo, se não se pensa somente nas grandes invenções capazes de marcar por si mesmas um momento da história, se não se repara também, e sobretudo, nas mudanças cotidianas aparentemente insignificantes.

Neste paciente e demorado processo de "indianização" da instituição escolar, ou seja, da construção de escolas próprias – escola Guarani, escola Terena, escola Yanomami... – é fundamental que o professor indígena possa reencontrar-se com sua própria comunidade educativa, já que, na maioria dos casos, ele foi formado fora desta. Tornando-se parte da comunidade educativa, poderá contribuir na busca de novas respostas, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão; procurando inspiração nos sábios da comunidade; colocando-se como ouvinte – aquele que domina novas técnicas modernas, mas coloca-as em continuidade do saber

indígena, como forma de ampliação do mundo, como expansão cultural, nunca como substituição.

Nesta ótica, o professor pode ser participante de um projeto que vai além da própria educação, ou seja, que trabalhe com uma noção ampliada de educação. Para isso, irá, necessariamente, envolver-se com questões fundamentais como a defesa e garantia das terras indígenas; construção de alternativas de subsistência (auto-sustentação).

Nesse sentido, conforme analisou Mosonyi (1996), as comunidades educativas indígenas hoje precisam pensar em pelo menos dois tipos de programas, que necessitam andar juntos: lingüístico-cultural e econômico-político.

Para Lopes da Silva (2001), uma tal concepção de educação "supõe atenção a aspectos socioculturais e lingüísticos da vida indígena, nunca isolados da discussão crítica e própria, travada pelos próprios índios sobre o que querem para si e para os seus".

Trago, como encerramento deste diálogo sobre a possibilidade de construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas, trechos de recente documento elaborado pelos professores e lideranças presentes no Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários, citado no início do trabalho. Intitulado de *Carta Compromisso*⁸, o texto expressa sentimentos, desejos e proposições dos participantes frente a este desafio. Sua leitura poderá ser uma contribuição ao debate e fazer-nos refletir sobre a afirmação

de Lopes da Silva (2001): "pode-se dizer que há, de fato, 'escolas indígenas' – ainda que não realizem o ideal de 'educação diferenciada' almejado".

Estamos convictos que a educação que queremos tem que estar a serviço das lutas dos nossos povos, sendo formadora de guerreiros (novas lideranças), rompendo com o modelo centralizador do Estado brasileiro, que teve como objetivo, durante esses 500 anos, integrar os povos indígenas na sociedade nacional, não respeitando assim, todo o nosso passado de conhecimento e nossas diferenças adquiridas através dos mais velhos.

A nossa luta é no sentido de garantir a nossa autonomia como povos diferentes e para isso estamos nos unindo através dos nossos movimentos, para que os nossos direitos sejam respeitados, independente de quem esteja no poder.

Continuaremos nos articulando para garantir o fortalecimento das lutas, por meio dos nossos movimentos em busca de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, lutando para que as propostas advindas das assembleias indígenas, tendo como exemplo o Estatuto dos Povos Indígenas, sejam aprovadas.

Iremos lutar conjuntamente para que a formação dos indígenas se dê em todos os níveis, abrangendo as necessidades dos nossos povos, respeitando as especificidades. Lutaremos para que todos os conhecimentos próprios de cada povo sejam valorizados, tanto quanto aqueles que têm maior formação escolar.

Notas

¹ A Conferência era parte da programação do IV Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas. O 13º COLE, organizado pela ALB – Associação de Leitura do Brasil, realizou-se na UNICAMP, Campinas, de 16 a 20/07/2001.

² Como disse Meliá, em outra ocasião, a educação indígena pode ser solução!

³ Uma interessante e pertinente análise da história da escolarização indígena no Brasil foi produzida por Mariana Kawall Leal Ferreira, em sua dissertação de mestrado (FERREIRA, 1992). O capítulo IV, que trata deste tema, foi recentemente publicado como artigo - "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil" In Silva e Ferreira (org.), 2001.

⁴ Neste sentido, todas as citações de professores indígenas – que estão identificadas em itálico – foram registradas no referido evento.

⁵ Chamo de "professores indígenas organizados" aqueles que, de uma forma, ou de outra, participam de espaços de articulação e instâncias do movimento indígena.

⁶ Esclareço que entendo o "direito à diferença" - "acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade", conforme Carneiro da Cunha, 1995.

⁷ Batalha (1989) fala em quatro categorias distintas: "cultura autônoma; cultura imposta; cultura apropriada; cultura alienada".

⁸ Leitura do documento na íntegra pode ser feita no site www.cimi.org.br

Referências bibliográficas

- ANE/CIMI. Concepção e prática da educação escolar indígena. *Cadernos do CIMI*, Brasília, n. 2, 1993.
- BATALHA, Guilherme Bonfil. La teoría del control cultural en estudio de procesos étnicos. In: *Arinsana*, Caracas, n. 10, 1989.
- BONIN, Iara. Refletindo sobre Movimentos Sociais e Movimento Indígena no Brasil. Trabalho final (Disciplina Estado, Sociedade e Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação UnB, Brasília, 1997.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donisete. *A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- DUPRAT, Débora. O direito de ser índio e o seu significado. In: *Porantim*, Brasília: CIMI, n. 231, p. 3, dez. 2000.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – USP, 1992.
- IANNI, Otavio. Educação e sociedade na América Latina. Conferência inaugural. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2., Campinas: UNICAMP, 1994.
- LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/Global/MARI, 2001.

MEC. *Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília, 1994. v. 2 (Série Institucional).

MONSERRAT, Ruth. Professores indígenas versus índios professores. In: *Boletim da ABA* n. 16, 1993.

MOSONYI, Estaban Emilio. Familia indígena y Educación Intercultural Bilingüe. Palestra proferida no CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 2, Santa Cruz, Bolívia, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem da volta - reelaboração cultural e horizontes políticos dos povos indígenas no nordeste. In: *Atlas das terras indígenas no Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional, 1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAM, 1988P.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas do Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete. *A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades - um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

Escrita e oralidade: cultura e linguagem na formação de professores indígenas

Telmo Marcon

Doutor em História. Professor da Faculdade de Educação e do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo; pesquisador na linha de "História, cultura popular e memória" da UPF.
e-mail: telmomarcon@hotmail.com

Resumo

O presente texto procura desenvolver uma reflexão sobre alguns desafios da formação de professores indígenas que passam por questões metodológicas, pedagógicas e teóricas que envolvem a explicitação de conceitos, entre os quais, o de cultura, história e linguagem. Dessa preocupação central, pode-se pensar em uma tensão fundamental entre a tradição oral e a escrita. A educação indígena precisa dar conta dos elementos provenientes da tradição e os elementos novos emergentes do contexto em que estão situadas as comunidades indígenas. A educação diferenciada de que fala a legislação precisa criar condições para um diálogo permanente entre a cultura, a história, a linguagem dos grupos étnico-culturais, com o conhecimento universal. Esse conhecimento universal não pode se impor no sentido de destruir a cultura e as tradições, mas necessita reafirmar uma identidade própria dos indígenas no contexto das exigências contemporâneas. Essa identidade não se dá simplesmente pela recuperação das tradições do passado, mas por uma articulação dinâmica entre essa base histórica com os elementos novos.

Palavras-chave

Cultura; linguagem; oralidade; escrita; indígena.

Abstract

The text in hand seeks to develop a reflection on some challenges in the training of indigenous teachers who go through methodological, pedagogical and theoretical questions that involve the making clear of concepts, amongst them being, the concept of culture, history and language. From this central concern, it is possible to think of a fundamental tension between oral and written traditions. Indigenous education needs to take into consideration the elements coming from tradition and the new elements emerging from the context in which the indigenous communities are situated. The differentiated education of which the legislation speaks needs to create conditions for a permanent dialogue between on one hand, the culture, history and language of the ethnic-cultural groups and on the other, universal knowledge. This universal knowledge must not be imposed in the sense of destroying culture and traditions, but it needs to reaffirm the real identity of the indigenous people in the context of contemporary demands. This identity is not found simply by recuperating traditions from the past, but by a dynamic articulation between this historical basis and the new elements.

Key words

Culture; language; orality; writing; indigenous.

A questão indígena passou a fazer parte das minhas preocupações como pesquisador no início da década de 1990. De 1991 a 1993, pesquisamos alguns aspectos da história, da cultura e da religiosidade Kaingang, especialmente no Rio Grande do Sul. A perspectiva da cultura foi ganhando cada vez mais relevância e foi o objeto de pesquisa do doutorado. Ao investigar a história e a cultura de caboclos, tendo como mediação a memória, no oeste de Santa Catarina, surgiram inúmeras questões, entre as quais a da escrita e da oralidade. Com a conclusão do curso de doutorado, em 1998, cresceu o interesse em aprofundar questões vinculadas à cultura, memória, linguagem, escrita e oralidade de grupos populares. Foi nessa linha de pesquisa que coordenei o projeto: "Cultura e educação: pressupostos teóricos e metodológicos para a formação de professores indígenas"¹, desenvolvido junto à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, de agosto de 2001 a julho de 2002. A formação de professores, especialmente os indígenas, está pondo em evidência a questão da cultura e da linguagem, da escrita e da oralidade, da história e da memória.

Quais as questões que estão emergindo nas pesquisas realizadas e também no projeto de formação de professores? Elas são inúmeras e de diferentes naturezas: são questões que dizem respeito à tradição, religiosidade, terra, cultura, escrita, oralidade, memória, alternativas de sobrevivência na transição de um modo de produção baseado na coleta e na caça para outro, essencialmente agrícola. São, portanto, questões

amplas e que perpassam a totalidade das relações construídas por esses sujeitos, tanto no passado quanto as vivenciadas no tempo presente. Dada a necessidade de um recorte para o presente texto, optou-se por refletir a relação cultura e linguagem, mais especificamente a relação escrita/oralidade.

A cultura e a linguagem precisam ser pensadas, especialmente quando se trata dos índios Kaingang, dentro de um processo histórico mais amplo. A história dos Kaingang coloca inúmeros problemas e questões que são muito peculiares ao grupo, mas que nem sempre foram ou são tratadas com as devidas especificidades. Uma dessas questões, extremamente complexa, diz respeito ao papel da escrita dentro de uma cultura que é essencialmente oral, mesmo na atualidade, embora a escrita esteja se tornando mais usual. A tradição histórica Kaingang, no entanto, continua fortemente oral e a passagem para a escrita sistemática não tem mais de que quatro décadas.

A tradição oral tem implicações bem mais amplas do que simplesmente a relação com a questão da língua. Ela incide também sobre uma concepção de sociedade que valoriza muito os idosos, portadores da sabedoria e da experiência acumulada pela tradição. Levar em consideração essas características de natureza histórico-cultural é um pressuposto para qualquer projeto de formação de professores. Ao mesmo tempo essas questões e características trazem importantes implicações metodológicas para a educação formal.

É fundamental, além disso, levar em consideração uma tensão que está muito

presente, não apenas na tradição Kaingang, entre a oralidade e a escrita. A educação formal, enquanto um processo de construção contínuo e sistemático do conhecimento, tem encontrado enormes dificuldades para trabalhar essa relação, sempre muito conflitiva. A escrita conquistou, na sociedade atual, uma posição hegemônica e a escola assume essa posição e resiste em criar novos espaços que sejam capazes de reconhecer, respeitar, aprofundar e trabalhar com os modos de vida, as práticas, os costumes e as diferentes linguagens peculiares às culturas dos diferentes grupos étnico-culturais. A oralidade é tão importante que as primeiras experiências que todos nós fazemos são de oralidade e, posteriormente, é que a escrita passa a ser incorporada. As diversas linguagens, para além da escrita, tem historicidade e foram expressas pelos diversos povos em pinturas, esculturas, arquiteturas, fotografias, teatro, etc. Essa multiplicidade de linguagens permite pensar nas diversas formas para reconstruir as experiências vividas, bem como apreender os significados atribuídos aos hábitos, práticas, valores e costumes.

Dentro desse horizonte de compreensão, a linguagem deixa de ser pensada enquanto *reflexo* da realidade. Ela passa a ser pensada enquanto chave para a compreensão da própria cultura. É, nesse sentido, que, segundo Williams (1979, p. 43), a linguagem "está saturada por toda atividade social e a satura, inclusive a atividade produtiva. É, como essa compreensão é social e contínua (em distinção dos encontros abstratos do 'homem' e 'seu mundo', ou a 'consciência' e 'realidade', ou 'linguagem' e

'existência material'), ela ocorre dentro de uma sociedade ativa e em transformação". A linguagem é a "articulação dessa experiência ativa e em transformação; uma presença social e dinâmica do mundo".

Essa concepção de linguagem tem como suporte teórico uma visão de totalidade, na qual estão envolvidas as relações históricas de produção da sobrevivência, as relações sociais, os valores, as normas e os comportamentos herdados da tradição e os incorporados nas convivências. A linguagem deixa de ser pensada abstratamente e é reduzida a um conjunto formal de normas e regras para ser pensada enquanto saturada de "toda a atividade social". É essa perspectiva de linguagem que precisa ser trabalhada pela escola, no sentido de abrir espaços para que a riqueza da realidade e das vivências seja tematizada, elaborada e sistematizada. É nessa direção que se pode pensar na relação entre escrita e oralidade.

A concepção de linguagem, como expressão da totalidade da vida, possibilita a superação das dicotomias construídas e aprofundadas por uma determinada concepção de ciência que polarizou sujeito e objeto; pensamento e realidade; cultura e natureza, linguagem e cultura, escrita e oralidade. Na medida em que se pensa a linguagem enquanto expressão de uma totalidade contraditória, que inclui pensamento, práticas, vivências, materialidade, oralidade, escrita, etc; supera-se essa visão restrita e dicotômica da própria realidade. Essas dicotomias impedem uma análise dinâmica das relações entre a cultura e a natureza, entre o espaço e os modos de viver, entre cultura e linguagem. Há que se

pensar a linguagem, como diz Porter (1993, p. 13), "enquanto lugar original do significado". No caso da formação de professores indígenas as relações entre linguagem, cultura e significados são extremamente complexas, principalmente porque envolvem sujeitos que não são índios e que têm seus valores, concepções de mundo, de história, de cultura, de linguagem, etc.

A discussão sobre a linguagem, mais especificamente a relação entre escrita e oralidade, remete-nos à discussão da cultura. Não existem culturas abstratas. Elas são construídas historicamente e constituem, de forma mais ou menos elaborada, "sistemas de vida", ou seja, modos de vida, que articulam dinamicamente as práticas, os costumes, os valores e os comportamentos. "Cultura significava um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora, significa também todo um modo de vida" (WILLIAMS, 1969, p. 20). Nessa concepção, a cultura perpassa todas as relações estabelecidas e existentes nas práticas vivenciadas cotidianamente; ela se constitui em uma totalidade.

Esta concepção de cultura abre importantes perspectivas para se apreender de forma mais ampla a complexidade das práticas sociais, além de romper com as dicotomias que trabalham com a cultura como algo exterior aos sujeitos ou como expressão espiritual (meramente subjetiva). A cultura, bem como a linguagem, estão profundamente articuladas às práticas sociais que constituem *modos de vida*. Assim, pensar a cultura exige dos educadores uma formação ampla e muita perspicácia. É muito mais fácil trabalhar a

cultura, no sentido *folclórico*, como descrição de hábitos e costumes estáticos, no tempo e no espaço. Pensar a cultura e a linguagem enquanto processos que estão em permanente transformação, que inclui perda e incorporação de novos elementos, é realmente um desafio.

Ainda parece predominar, entre muitos educadores, e também entre alguns índios, uma visão romântica de cultura. A insistência em recuperar do passado a cultura perdida parece se situar teoricamente, dentro desse horizonte. Pensar que existe uma cultura no passado a ser resgatada, condição para a identidade dos grupos indígenas, é uma posição profundamente equivocada. Não existe cultura estática. Toda cultura incorpora, mais ou menos, elementos do contexto e as mudanças que ocorrerem podem ter ritmos diferenciados, mas toda a cultura e linguagem sofrem transformações no tempo. A perspectiva romântica parece que está impedindo que se pense a realidade de forma dinâmica, situação que traz sérias conseqüências para qualquer trabalho de formação de professores, visto que se pode preparar educadores para uma realidade que não mais existe. Trabalhar dinamicamente a relação cultura, linguagem e história é realmente um desafio. O processo de formação precisa dar conta da história (passado), das questões do tempo presente e ajudar a pensar possibilidades e alternativas de futuro. Para tanto, romper com a visão romântica e incorporar novos referenciais teóricos e metodológicos que dêem conta das contradições entre o passado e presente, entre escrita e oralidade, entre tradição e conservadorismo, é uma necessidade.

Feitas essas reflexões, pode-se retomar a questão da relação entre cultura e linguagem, fazendo algumas aproximações com a questão indígena Kaingang. A educação formal, junto aos índios kaingang, no Rio Grande do Sul, teve início na metade do século XIX. O governo provincial contou, para tanto, com a colaboração de padres Jesuítas que, imbuídos de uma concepção pedagógica escolástica, procuraram, de todas as formas, transmitir conhecimentos aos índios. Esses, por sua vez, criaram inúmeras formas de resistência. O padre Parés, que participou desse trabalho, argumentou junto ao governo provincial a necessidade de criar escolas para ensinar os índios a ler e a escrever.

Seria, pois, mui conveniente que os padres missionários logo estabelecessem uma escola para ensinar os meninos a ler e escrever, conservando-os assim separados, conseguirão, com o tempo, que trabalhem também separados como, porém, tal separação oferecerá ao princípio muitas dificuldades é preciso proceder de maneira que elles não entendam o que se pretende; por isso deveria deixar á prudência dos missionários o tempo e o modo de realisal-o (TESCHAUER, 1929, p. 284-285).

Os missionários iniciaram o trabalho de ensino junto a esses índios, embasados em uma concepção disciplinar rígida, própria da ordem jesuítica, com uma linguagem formal e uma cultura estranha aos nativos. Os missionários queriam que os índios aprendessem a ler e a escrever e a rigidez disciplinar, que admitia o uso de castigos físicos, tinha como finalidade forçar os índios a se aplicarem mais. As experiências dos missionários, no entanto, não

produziram os frutos esperados porque a rigidez disciplinar afugentava os índios da escola. Eles saíam da escola e retornavam para a vida nas matas. O padre Solanellas fala de situações muito interessantes que dão conta desse processo contraditório ao comentar as dificuldades dos índios Kaingang em dominarem a escrita e a própria língua portuguesa. Ele faz a seguinte análise: "alguns já começam a soletrar, porém, esse aprender a ler repugna-lhes muitíssimo, porque algumas letras não podem pronunciar, com o tempo e paciência (mediante Deos) o conseguirei. As vezes me dizem jeri comgati, doe-me a cabeça. Pobrezitos! Precisa-se muita descrição para não molestar-os muito porque não voltariam mais (TESCHAUER, 1929, p. 285).

Essas poucas palavras dão conta de questões extremamente complexas: a relação entre escrita e oralidade, o domínio de uma língua estranha e a metodologia de ensino. São questões históricas vivenciadas na metade do século XIX, mas que ainda continuam presentes em muitas escolas indígenas. Daí o esforço e o empenho de lideranças indígenas no sentido de criar condições para a formação de professores mais qualificados e em condições de superar esses problemas. Os professores indígenas precisam conhecer e dominar profundamente a sua história e a sua cultura, bem como a história e a cultura dos demais grupos étnico-culturais com os quais estabeleceram relações e dos quais incorporaram valores, costumes e comportamentos.

A tradição cultural indígena kaingang é fortemente oral e eles foram forçados, historicamente, a se apropriarem da escrita

sem serem respeitados naquilo que possuem de peculiar. Não se tem conhecimento de experiências nas quais os missionários tenham tido alguma postura diferenciada em relação à cultura desses sujeitos. Os Jesuítas somente teceram algum elogio aos índios quando eles conseguiram assimilar os valores e os costumes da “civilização”, ou seja, quando dominaram a língua e a cultura dos próprios Jesuítas. Os contatos mais sistemáticos que os índios estabeleceram com os demais grupos étnico-culturais, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, evidenciam uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que possuem uma tradição baseada na oralidade, foram obrigados a assimilar a escrita como possibilidade única. Daí a reação, como bem observou o padre Solanellas, que o ensino ministrado pelos Jesuítas era repugnante. O problema, no entanto, não se limita à passageira experiência dos missionários no início da segunda metade do século XIX. Essa postura metodológica continuou sendo referência no século XX com a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da Fundação Nacional do Índio – Funai, pelo menos até a Constituição de 1988, além de outras entidades que atuaram e atuam sem qualquer respeito à cultura. O reconhecimento de que os índios possuem formas próprias de pensar o tempo, as formas de sobrevivência, os meios de transmitir a tradição, a língua, a cultura, é uma postura muito recente e poucas entidades, organizações e pessoas pensam nessa direção. A referência básica ainda continua sendo a de adaptar e de integrar o índio à sociedade através da

apropriação da escrita, de técnicas, valores, comportamentos e normas dominantes na sociedade.

O projeto de formação de professores indígenas, referido no início do texto, é uma das iniciativas que procura superar esses problemas históricos, porque se propõe a articular organicamente cultura, linguagem; história e memória; escrita e oralidade. Evidentemente que nesse processo é fundamental a explicitação de algumas categorias, principalmente a de cultura. Ela é decisiva, porque, dependendo de como ela é pensada, decorrem procedimentos metodológicos. O desafio está em pensar a cultura e a linguagem enquanto processos dinâmicos que se transformam no tempo e no espaço. A formação de professores indígenas tem que ser pensada enquanto possibilidade de enfrentamento dessas questões históricas que se materializam concretamente nas práticas do tempo presente. Daí a necessidade de uma visão dialética do passado e do futuro, tendo como referência o tempo presente. Os desafios atuais vão muito além dos problemas do passado, porque nas comunidades indígenas estão interferindo várias questões como a da globalização, a convivência mais sistemática com a sociedade envolvente, a influência da indústria cultural, etc.². Os limites entre o que é próprio da cultura e o que foi sendo incorporado, mesmo que de uma forma diferenciada dos demais grupos étnico-culturais, ficam relativamente tênues. Evidentemente que existe uma estrutura cultural que torna peculiar a forma dessa incorporação e reelaboração. Ao pensar a cultura nessa perspectiva, pode-se contribuir

de forma efetiva na educação das novas gerações que precisam aprofundar o que provém da história e da tradição cultural e o que é incorporado da sociedade dominante. Não dá para negar essa incorporação, caso contrário, cai-se novamente em uma idealização do passado, romantizando as relações e a própria cultura. Se trabalhamos com a perspectiva de que existe uma cultura indígena genuína, passível de ser resgatada dos antepassados, a formação terá que dar conta desse enfoque. Essa concepção trabalha com uma visão idealizada do passado e se esforça para recuperá-lo de forma estática, sem levar em consideração as transformações que se processaram nos costumes e nos modos de vida, no caso das comunidades indígenas, mas também no conjunto da sociedade. Ela nega a dinâmica fundamental das culturas, que é a perda e a incorporação de novos elementos, ou seja, nega as transformações que ocorrem em todas as culturas. Portanto, negar a existência de uma cultura ou considerar que ela exista em algum lugar fixo do passado é não ser capaz de apreender a sua dinamicidade: apropriação e expropriação (HALL, 1984). A luta pelo reconhecimento das peculiaridades culturais do grupo indígena não pode isolar as comunidades indígenas do contexto das relações que eles constroem e estabelecem com os demais grupos.

Ao se conceber a cultura enquanto um campo de tensões e que ela não pode ser pensada isoladamente, estão sendo colocados os elementos estruturais para estabelecer uma relação de diálogo efetivo. Nesse sentido, observam-se avanços signifi-

cativos de parte de diferentes sujeitos, indígenas e não-indígenas. Essa relação, no entanto, é contraditória também de parte dos indígenas. Enquanto algumas lideranças indígenas estão avançando na construção de relações concretas de diálogo e de intercâmbio, outros acreditam que a afirmação da identidade passa por um certo isolamento e por um olhar para dentro das próprias comunidades. O inverso também existe e não faltam pessoas e entidades não indígenas que defendem que a melhor cultura é a dos não-índios e atuam no sentido de fazer com que se efetive a incorporação de valores, princípios e religiosidade, práticas que descaracterizam a cultura e não levam em consideração a história dos próprios índios. É por isso que o diálogo, entendido aqui enquanto confronto de posições diferentes, torna-se uma referência metodológica. Pensar a autonomia das comunidades, uma das reivindicações dos povos indígenas, passa por esse diálogo. O trabalho de formação de professores deverá ajudar na qualificação desse avanço. Hoje, muitas lideranças indígenas Kaingang têm consciência de que a educação formal é fundamental e imprescindível, dentro de um projeto mais amplo de consolidação da autonomia efetiva das comunidades. Essa é uma diferença importante em relação aos contextos históricos do passado, nos quais a educação formal era uma imposição cultural. Ela está sendo pensada de uma forma dinâmica e reconhecida como uma necessidade.

Os desafios da formação de professores indígenas passam, portanto, por questões metodológicas, de concepções teóricas

e de uma articulação orgânica entre a história, cultura, memória e linguagem indígena com o conhecimento universal. O grande desafio metodológico é como dar conta da apropriação do conhecimento científico produzido com as experiências e a cultura dos próprios índios. Como pensar a apropriação e o domínio da língua, da oralidade e da escrita, do Kaingang e do português. Articular dinamicamente essas questões e dimensões parece ser a possibilidade efetiva para repensar vários elementos da história e da cultura e da reafirmação de identidades. O reconhecimento das diferenças é um dos pressuposto que deverá nortear o processo de formação dos professores indígenas. As diferenças culturais precisam ser tratadas nas suas peculiaridades. Aliás, a diversidade é, também, um direito assegurado pela legislação³.

A formação de professores indígenas pressupõe concepções de educação que trabalhem com a diversidade e a pluralidade. É necessário refletir sobre as especificidades culturais, as alterações que o contexto sócio-político-econômico e cultural vêm sofrendo cotidianamente e as necessidades emergentes em termos de qualificação, para dar conta destas transformações. Há que se pensar em novos programas de ensino e em novos processos educativos. Uma educação realmente intercultural fundamenta-se em uma perspectiva crítica e emancipatória e assume as conseqüências sociais do pluralismo cultural, apontando soluções que atendam às necessidades específicas das comunidades locais, rurais e urbanas, levando cada um a tomar consciência da diversidade cultural, dentro de um contexto de

valores e projetos mais globais.

No presente texto, procurei situar alguns desafios que a formação de educadores indígenas está colocando na atualidade. Esses desafios passam, em primeiro lugar, por uma concepção de educação, pela explicitação de conceitos fundamentais como o de história, de cultura, de linguagem e pela opção de metodologias que dêem conta das peculiaridades culturais dos indígenas. Há que dar conta dos processos históricos concretos de perda, de incorporação e de superação das tradições. A história dos índios Kaingang evidencia essa perspectiva, ou seja, eles incorporaram novos elementos, valores, práticas e costumes da cultura dominante, o que não significa que eles deixaram de ser índios. A questão do que é ser índio, no início do século XXI, tem sentido de ser colocada. Ao concluir essas reflexões, pode-se trazer presente as reflexões de Williams (WILLIAMS, 1979, p. 126), quando diz que a cultura tem que ser pensada no contexto de relações de dominação, dos elementos residuais e dos emergentes. Existem tensões permanentes entre resistência e dominação, nas quais os grupos sociais perdem e incorporam novos valores e costumes, originando sínteses novas.

Notas:

³ O projeto de pesquisa foi organizado para dar suporte teórico e metodológico ao projeto de formação de professores indígenas Kaingang. A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo é responsável pedagogicamente por uma turma do curso de formação de professores indígenas Kaingang, projeto Vãfy, em andamento na área indígena de Votouro/RS. A outra turma desse projeto está sob a

responsabilidade pedagógica da Universidade de Ijuí e se desenvolve na área indígena de Guarita/RS.

² Em praticamente todas as áreas indígenas, os meios de comunicação se fazem presentes, especialmente a televisão, que exerce uma forte influência nos costumes e comportamentos, principalmente dos jovens e adolescentes. Essa influência se materializa, especialmente nas vestes, calçados, músicas.

³ O Decreto n. 1904/96, que instituiu o Programa

Nacional de Direitos Humanos no âmbito dos direitos indígenas, definiu, entre as prioridades de ação, a de "assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural". A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, em seus artigos 3º, 26E, 78E e 79E, garante aos povos indígenas uma educação diferenciada, a ser desenvolvida em cursos uma formação específica para professores indígenas.

Referências bibliográficas

MARCON, Telmo (Org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Ediupf, 1994.

HALL, Stuart. Notas sobre la desconstrucción de lo 'popular'. In: SAMUEL, Raphael (org.). *Historia popular y teoria socialista*. Barcelona: Grijalbo, 1984.

JOYCE, Patrick. O Inglês do povo: língua e classe na Inglaterra (1840-1920). In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: EdUnesp, 1993.

TESCHAUER, Carlos. *Poranbúda Riograndense*. Porto Alegre: Globo, 1929. p. 284-285.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Educação indígena: a história oral como processo de reafirmação da identidade étnica dos índios Terena

Vanderléia Paes Leite Mussi

Doutoranda em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis, professora e pesquisadora da UCDB.
e-mail: vmussi@ucdb.br

Resumo

O presente estudo faz parte do desdobramento de uma pesquisa realizada em parceria com os índios Terena do centro urbano de Campo Grande-MS – e também com um grupo de professores indígenas da Universidade Católica Dom Bosco. O objetivo maior foi o de construir, conjuntamente, uma proposta metodológica de investigação etno-histórica, que pudesse reafirmar a identidade cultural dos Terena, além de oferecer subsídios para a qualificação da prática docente em escolas de ensino fundamental, frequentadas, majoritariamente, por alunos indígenas. Para maior coerência da investigação, que contava com a parceria de pesquisadores pertencentes a uma sociedade ágrafa, a história oral serviu de suporte teórico-metodológico; sob essa orientação, buscou-se compreender de que forma esses índios entendiam o seu pertencimento étnico-cultural, e qual seria a dinâmica de organização político-social ao se deslocarem da Aldeia para a cidade.

Palavras-chave

Professor indígena; metodologia de pesquisa; história oral.

Abstract

The study in hand is part of unfolding research carried out together with the Terena Indians in the urban center of Campo Grande, South Mato Grosso and also with a group of indigenous teachers in the Dom Bosco Catholic University. The main objective was to construct together a methodological proposal of ethno-historical investigation which could reaffirm the cultural identity of the Terena as well as offering ground work for the qualification of the teaching practice in fundamental schooling attended mainly by indigenous pupils. For greater coherence of the investigation, which counted on the help of researchers belonging to a non-writing society, oral history acted as a theoretical-methodological support; following this line of investigation, effort was made to understand in what way the Indians in question saw their ethnic-cultural belonging and what would be the dynamic process of political-social organization when they traveled from the Indian Village to the city.

Key words

Indigenous teacher; research methodology; oral history.

Considerações preliminares

O presente trabalho faz parte do desdobramento de um projeto de pesquisa iniciado no mestrado e financiado pela UCDB; por se encontrar em andamento, os resultados aqui apresentados são, ainda, parciais. A proposta inicial objetivava investigar as continuidades e/ou rupturas das relações existentes entre os índios Terena que moram na aldeia do Cachoeirinha e os índios habitantes em Campo Grande, MS; para a consecução dos objetivos estabelecidos, levou-se em conta a rede de relações de parentesco e/ou da dinâmica vivenciada pela família Terena, nesse processo. Para uma análise mais acurada, buscamos compreender, com auxílio da metodologia da história oral, de que forma os índios entendiam o seu pertencimento e o de seus parentes ao grupo.

Durante a realização da pesquisa, foram discutidas algumas questões que envolviam a problemática da história oral, mais especificamente em dois aspectos fundamentais: um que tratava dos cuidados e definições teórico-metodológicas no uso da história oral, com culturas de tradição oral e, o outro, que visava apresentar, a partir de um estudo de caso empírico, uma proposta metodológica realizada em parceria com os Terena, de modo que pudessem atuar como parte integrante na construção de sua própria história de vida.

No resultado dessa discussão, e como objetivo principal desse trabalho, procurou-se demonstrar de que forma o uso da história oral pode servir como um instrumento metodológico no resgate e/ou

no processo de reafirmação da cultura, da auto-estima, da educação e da socialização dos índios Terena; assim, procurou-se compreender não só as suas bases étnicas, como também as de outros grupos, de modo que a comunidade aprendesse a valorizar o jeito de ser índio e a lidar com as diferenças étnicas.

A via de construção desta proposta só foi possível por meio dos caminhos apontados pelos próprios Terena, propiciando-nos uma visão mais compreensível de sua cultura¹.

Cuidados e definições teórico-metodológicas no contexto da história oral

O propósito de narrar a história de vida das sociedades indígenas, de modo geral, não é uma tarefa simples, por vários fatores. Primeiro, pela própria complexidade implícita à compreensão do idioma e da representação simbólica que permeia toda e qualquer cultura. No caso dos Terena, não seria diferente, havendo muitos termos da "tradição oral" utilizados por eles, que só têm sentido se inseridos em um determinado contexto, tornando-se incompreensíveis fora dele; isso sem dizer também que determinadas expressões nem possuem uma tradução literal para o português. Sendo assim, a reutilização de determinados depoimentos é inviável, pois se corre o risco de desvincular a fala do seu contexto original.

Essa prática não é exclusiva dos Terena. Cada vez mais, outros povos indígenas têm salientado o propósito de que se reconheçam o uso de suas tradições orais,

como verdadeiras histórias de vida, considerando-se as especificidades próprias às sociedades ágrafas. Assim sendo, para tratarmos desta questão, recorreremos, principalmente, a alguns trabalhos² realizados pelos pesquisadores Jan Vansina, Antônio Brand e Julie Cruikshank, que apresentam experiências com povos de outra tradição cultural, contribuindo no sentido de alertar para algumas questões importantes.

A respeito das expressões "tradição oral" e "história oral"³, Cruikshank⁴ chamou a atenção para as ambigüidades que ocorrem, devido ao fato de que as definições podem mudar no uso popular. Segundo a autora, o termo "tradição oral" pode ser utilizado como "um conjunto de bens materiais preservados do passado", ou como um "processo pelo qual a informação é transmitida de uma geração à seguinte". Em termos mais gerais, a tradição oral também pode ser usada como um "sistema coerente e aberto para transmitir conhecimentos"⁵. Já o termo "história oral", é visto como um método de pesquisa que faz "uma gravação sonora de uma entrevista sobre experiências diretas ocorridas durante a vida de uma testemunha ocular"⁶.

Sobre esse aspecto, Cruikshank⁷, apoiando-se em Renato Rosaldo, alertou para o fato de que "os depoimentos orais devem ser ouvidos no contexto específico em que são feitos. Não são documentos a serem estocados para a recuperação posterior". Nesta perspectiva, o autor também afirmou que os depoimentos orais são "formas culturais que organizam a percepção, não 'recipientes de fatos em estado bruto', porque todos os fatos são cultural-

mente mediados".

Ao tratar dessa questão, o pesquisador Antônio Brand⁸, apoiando-se em Meihy, apresentou "três modalidades de história oral". A primeira trata da história oral de vida, a qual possui um caráter mais subjetivo e centra-se "em um personagem determinado", retratando assim a sua trajetória pessoal. A segunda fala da "história oral temática", cuja função principal está voltada para "o esclarecimento e análise de um tema ou evento específico". E para finalizar, ele apresentou a tradição oral⁹ como tendo um caráter mais coletivo e que se remete para a "permanência dos mitos" festas, rituais, visão de mundo, com seus valores e estruturas mentais.

Vansina¹⁰, ao fazer um estudo sobre a tradição oral com povos ágrafos, da África Central, chamou a atenção para o fato de que os povos sem escrita têm conservado melhor o caráter específico da tradição oral, desenvolvendo-a no centro de si mesmos; ao passo que, nas tradições faladas das sociedades que conhecem a escrita, a tendência de conservação é muito menor. Entretanto, se por um lado, o da conservação ocorre uma integração, por outro, isso não acontece, porque as fontes orais¹¹ não possuem o mesmo estatuto de legitimidade documental apresentado pelos documentos escritos nas sociedades em que a escrita já tenha adquirido direito próprio.

Nas sociedades ocidentais, as fontes orais têm sido usualmente utilizadas em duas finalidades limitadas: ou para estudos sobre acontecimentos políticos recentes, que não é possível analisar por meio de documentos escritos, ou para registro de biografias

(sendo mais comum entre os norte-americanos e britânicos)¹². Já com as populações indígenas, as fontes orais possuem não só um caráter político, mas também social, pois está diretamente voltada para o cotidiano da comunidade e para a sua auto-afirmação étnica.

Nesse sentido, a fim de fazer uma leitura distorcida ou equivocada da cultura optamos por envolver os Terena como partícipes do processo, seguindo alguns cuidados indicados por Vansina¹³: o primeiro, foi o de fazer um estudo da língua e da cultura dos Terena, sobre cujo passado se deseja falar. Como nós não dominamos o idioma, há sempre um membro do grupo que fala bem o português para nos auxiliar nas entrevistas. Em alguns casos, passamos um roteiro de perguntas para que ele possa fazer a entrevista. Isso só ocorre com aquelas pessoas mais velhas que não falam o português, cujas respostas são fornecidas a membros da própria família, melhor do que a pessoas estranhas.

O segundo cuidado indicado por Vansina¹⁴ é o estudo geral do fenômeno da tradição do seu meio. Este estudo não é feito só com base nos depoimentos dos Terena, está em curso, para maior compreensão do tema, o levantamento da etnografia produzida sobre os Terena, concomitantemente com a pesquisa e leitura de todo aporte teórico, que serve como base de sustentação na temática desenvolvida neste trabalho. Aqui, o estudo etnográfico não se constitui no sentido de fazer comparações, mas de aprofundar e/ou esclarecer aspectos referente à cultura.

De acordo com Vansina, depois que

fizer essas sondagens sobre os diferentes tipos de tradição, suas características, e especialmente seu modo de transmissão, é possível começar a traçar um plano de trabalho metódico. No que se refere à anotação dos testemunhos, é necessário encontrar um meio de fazê-lo de forma mais favorável possível, ou seja, anotar o texto na própria língua de transmissão da forma mais precisa possível, de preferência, anotando por escrito como se grava; enfim, recorrer a toda documentação auxiliar, que é essencial para aplicar o método histórico ao testemunho recolhido¹⁵.

Tornar escrito o que é oral talvez se constitua em um dos maiores desafios a serem superados, dada a dificuldade de articulação, em uma estrutura ocidental, conceitos enraizados em princípios indígenas. Entre os Terena, por exemplo, esse processo se torna mais complexo devido à dificuldade de identificar os eventos dentro de seu próprio contexto cultural. O evento, de acordo com Sahlins¹⁶, é entendido não apenas como um acontecimento no mundo, mas, sim, como "a realização entre um acontecimento e um sistema simbólico".

Para ele, apesar de os eventos possuírem propriedades objetivas próprias e razões que "procedem de outros mundos (sistemas), não são essas propriedades, enquanto tais, que lhe dão efeito", mas o significado que é projetado a partir de um esquema cultural. Assim, ele também afirma que o "evento é a interpretação do acontecimento, e interpretações variam".

Nesse sentido, por serem considerados grupos culturalmente dinâmicos e com esquemas de significações "colocados em

risco na ação¹⁷; torna-se difícil precisar se “todos os grupos Terena utilizarão uma única forma para absorção dos diversos valores culturais externos”.¹⁸ Entretanto, apesar de haver uma diversidade de esquemas de significações dentro da cultura, há também uma unidade básica, pois do contrário não seriam todos Terena¹⁹.

Sahlins também mostrou que os esquemas são ordenados historicamente, porque os seus significados são reavaliados quando realizados na prática, de modo que isso só é possível através da ação prática das pessoas e das compreensões pré-existentes de sua ordem cultural. Assim sendo, a participação dos Terena na construção de uma via metodológica torna-se imprescindível, por serem capazes de nos propiciar um entendimento viável do significado de seus próprios esquemas culturais.

Passos de uma pesquisa: caminhos apontados pelos Terena para a construção de uma proposta metodológica

Quando pensamos em realizar um trabalho com os Terena, a primeira preocupação que veio à mente foi a de nos instrumentalizarmos teórico-metodologicamente, estabelecendo os critérios e definindo as técnicas que melhor se adaptassem à sua cultura. Fizemos, portanto, um prévio estudo referente aos métodos aplicados às culturas distintas, como, por exemplo, os relacionados à tradição oral²⁰, principalmente. No esforço de adaptação metodológica, a preocupação maior era a de se criar uma relação de trabalho com o grupo que não

provocasse resistência, apresentando resultados mais confiáveis.

No decorrer do trabalho, porém, percebemos que esse estudo nos havia fornecido alguns subsídios para a construção de uma nova forma de abordagem, que resultou em um método específico. Isto veio reforçar a idéia de que, quando se trata de culturas distintas, não há modelos prontos, fixos e acabados, mas processos em constante movimento. Deste modo, fomos construindo o nosso próprio método, e o primeiro passo para sua elaboração só foi possível graças à convivência contínua com grupos Terena, na aldeia e na cidade de Campo Grande, MS.

Os primeiros contatos realizados com os integrantes da Associação de Moradores Indígena (AMI), em Campo Grande e, depois, com a extensão para a Aldeia do Cachoeirinha e do Bananal, por meio de visitas e entrevistas, foram imprescindíveis para a realização da pesquisa, pois, sem uma prévia aproximação, tornava-se quase impossível o início dos trabalhos. Pode-se dizer, portanto, que o principal fio condutor, o pré-requisito básico para a realização do trabalho, foi a confiança. Então, por questões de ordem prática – e ética –, tivemos de estreitar os laços de convivência, convidando-os a atuar de forma conjunta e solidária. Deste modo, iniciamos o trabalho discutindo com os membros integrantes da AMI²¹ todos os passos da pesquisa; depois da realização dessa primeira fase, estendemos a proposta a um grupo de professores indígenas Terena da Aldeia do Bananal. Inteirados do trabalho, eles puderam não só se organizar melhor, no sentido

de estar à nossa disposição quando nós precisávamos nos deslocar, sendo em direção à aldeia ou para os diversos bairros de Campo Grande, MS, mas também no de contribuir, de forma direta, na realização da pesquisa, caso específico dos acadêmicos e professores Terena. De certa forma, tentamos compartilhar com eles a responsabilidade do resultado dos trabalhos.

Na primeira fase, com os integrantes da AMI, delimitamos o tema²², orientados por um estudo histórico da rede de relações de parentesco²³ ou da dinâmica vivenciada pelas famílias Terena; selecionamos as famílias, cuja rede de parentesco seria objeto de estudo. As famílias escolhidas para o mapeamento foram Muchacho e Polidório, e o critério para a seleção foi a disponibilidade de seus membros de contribuírem com o trabalho, além do importante fato de as duas possuírem parentes na aldeia do Cachoeirinha e no Centro Urbano, em Campo Grande, MS.

Depois, foram elaborados os instrumentos para as entrevistas e, por último, passou-se às entrevistas, em parte anotadas, em parte gravadas. Procuramos seguir um roteiro básico de perguntas, direcionado pelos objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa, sem, necessariamente, seguir um esquema prévio. Em seguida, partimos para a transcrição das fitas e, depois, à tabulação e análise dos dados.

Para a realização do mapeamento na Aldeia do Cachoeirinha, foi necessária a autorização da Administração Regional da FUNAI e do Cacique Geral e também do conselho de lideranças, no posto indígena da área do Cachoeirinha. Na reunião,

apresentamos o nosso objetivo²⁴ e seguimos com o trabalho na aldeia.

No Cachoeirinha, fizemos um levantamento das famílias residentes na aldeia, tanto por parte dos Muchacho, como dos Polidório. Depois do levantamento feito, visitamos os membros de cada uma dessas famílias, entrevistando-os. No trabalho de campo, iniciávamos o trabalho não só explicando a importância de sua contribuição no fornecimento do seu depoimento, mas também pedindo autorização para gravá-los. Certos de estarem envolvidos, partíamos para o levantamento das questões. É importante ressaltar que não omitimos nenhuma informação à comunidade; todo encaminhamento do trabalho foi devidamente discutido e esclarecido.

Essas conversas informais foram de suma importância para o desenvolvimento das ações, visto que, no momento da entrevista, eles acabaram retomando certos assuntos falados anteriormente, enriquecendo ainda mais os depoimentos.

No momento da entrevista, percebemos que havia, por parte dos depoentes, dificuldade em falar o português. Então, pedimos que falassem em seu idioma. As transcrições das fitas foram feitas por nós, quando os depoimentos apresentados foram realizados em português, e por Maria Muchacho²⁵, quando as entrevistas foram realizadas no idioma Terena.

Ao iniciar a tarefa de transcrição, Maria percebeu que não era tão simples assim, pois ficava extremamente nervosa ao gravar sua voz. Não se sentindo à vontade em desenvolver o trabalho da forma sugerida, ela criou uma técnica própria, que

Ihe facilitou a realização da tarefa: primeiro ouviu todos os depoimentos e depois, começou a escrever, originando a primeira versão do texto. Vendo que poderiam faltar informações, ela tornou a ouvir os depoimentos, completando o que faltava; a seguir passava a limpo todo o texto, reorganizando-o.

É importante observar que Maria, no processo da primeira versão, reteve algumas informações, alegando serem repetitivas e, também, muitas vezes, por não estarem relacionadas com o assunto tratado. Deste modo, por achar desnecessário escrever dados que não eram relacionados ao assunto, ela os omitiu no texto, fazendo-nos tais observações oralmente. Assim, o que constatamos é que houve, por parte da Maria, uma lógica metodológica própria, que foi readaptada de acordo com as suas necessidades. Ela seguiu um roteiro básico fornecido por nós e serviu como uma espécie de intermediária do trabalho.

Conviria sublinhar, ainda, que os Terena, por serem muito visados por pesquisadores, instituições governamentais, não-governamentais e outros, acabaram criando mecanismos próprios de defesa: quando não se omitiam, negando-se a responder, eram evasivos para se livrarem o mais rápido possível da pessoa que os interrogava²⁶. No entanto, assim que o pesquisador se retirava, comentavam a situação entre si, achando engraçados os contratempos. Por isso, algumas vezes, deixamos em aberto certas questões para serem fechadas após outras entrevistas, que eram feitas geralmente sem o uso do gravador.

Já no centro urbano, a sistemática de

organização do trabalho seguiu basicamente da forma utilizada na aldeia, diferindo apenas em alguns aspectos, como, por exemplo, a distância entre um bairro a outro. Nas residências, o processo de abordagem e aplicação das questões foi basicamente igual ao adotado na aldeia, uma vez que somente algumas perguntas foram alteradas.

Na segunda fase e, portanto, no estágio atual da pesquisa, está sendo desenvolvida pelos acadêmicos Terena dos cursos de férias - Pedagogia e Formação Docente - da Universidade Católica Dom Bosco. Os professores Terena vieram das áreas indígenas do Bananal e Limão Verde, bem como de diversas aldeias indígenas do estado do MS. Por exemplo, Nilza Leite: aldeia Bananal; Joãozinho da Silva aldeia Ipegue; Matilde Miguel: Lagoinha; Raquel Ferreira de Oliveira: aldeia Bananal (todos da área indígena do Bananal); e Regina Miguel: aldeia Córrego Seco (área indígena do Limão Verde).

Foi fornecido a esses acadêmicos um roteiro de perguntas, sem que tivessem necessariamente que seguir uma ordem pré-estabelecida, ficando livres para que pudessem ampliar o rol apresentado inicialmente, reescrevendo as perguntas. Em dezembro de 2000, durante os encontros iniciais, para sistematização da proposta, apresentamos-lhes algumas leituras e orientações sobre a Metodologia de história oral. Isso, sem dúvida, contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho para ampliar o conhecimento do grupo referente à metodologia científica. O objetivo do estudo era o de proporcionar, primeiro, um melhor entendimento e, posteriormente, um

aprofundamento da compreensão dos procedimentos metodológicos a serem conduzidos na pesquisa.

Cada Terena pesquisador recebeu um gravador, algumas fitas e o roteiro de perguntas (cerca de vinte) por escrito, comprometendo-se a comparecer individualmente a um encontro mensal para entrega do material e reavaliação do trabalho; seria uma forma de acompanhar mais de perto o andamento da pesquisa e os seus desdobramentos.

Quanto às traduções – passagem do idioma para o português –, eram feitas em grupo, ficando as transcrições das entrevistas datilografadas, por Raquel²⁷. Os demais tinham a incumbência de traduzir e registrar os depoimentos.

Os primeiros retornos foram praticamente para responder às dúvidas que surgiram no decorrer do trabalho; o que consideramos a fase prévia da pesquisa ou preparatória. Nessa ocasião, os professores puderam ter praticamente a sua primeira experiência com o trabalho empírico, em que deixariam a condição de objeto de pesquisa (depoentes), passando a exercer uma dupla função: a de pesquisador (entrevistadores) e sujeito da própria história; isso, é claro, sem interferir nos depoimentos dos patrícios. A essa altura dos trabalhos, nosso objetivo maior era que eles pudessem ter outra visão de sua própria cultura; olhar para dentro dela com olhar de pesquisador e de partícipe, isto é, sem pré-conceitos e sem inferências de valores, conduta de pesquisa já discutida no período de estudo. Em suma, Matilde argumentou exemplificando: "estou me sentindo como se

colocassem um espelho à minha frente; hoje além de eu ver muitas coisas que eu não via, eu me sinto capaz, igual às outras pessoas". Essa técnica, além de lhes propiciar outro tipo de contato com os patrícios, fazendo-os enxergar os problemas e riquezas do seu povo, também possibilitou-lhes um aprendizado teórico-metodológico com a pesquisa.

Já os encontros seqüenciais tiveram outra envergadura, ou seja, começaram a surgir os primeiros resultados positivos da proposta, juntamente com os seus desdobramentos. Em vista disso, subdividimos o projeto em duas etapas: na primeira serão investigados os desdobramentos interdisciplinares eventualmente provocados pela intervenção da história oral. Por exemplo, como ocorre a inter-relação entre a história oral e a língua portuguesa na produção de texto? Como o professor pode estreitar relações, por meio da história oral, aproximando a língua portuguesa à historicidade dos Terena? E mais ainda, se quer investigar interdisciplinarmente, de que maneira a história oral pode provocar a criação de temas transversais que permeiem todo o currículo, envolvendo desde a ética até as questões de saúde, integrando as disciplinas com temas geradores de reflexão.

Já no segundo momento, e complexificando mais ainda a proposta, pretendemos acompanhar um grupo de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, na escola da aldeia, com o propósito de entrevistar essas crianças de maneira que eles possam indicar quais seriam os professores mais interessantes, isto é, aqueles professores bem sucedidos na prática docente.

Além disso, objetivamos com isso avaliar quais são os aspectos positivos da prática dos professores indicados pelos alunos; dito de outra forma, a pretensão nessa fase da pesquisa é a de apreender quais são os aspectos estruturantes da prática didático-pedagógica desses profissionais diferenciados. Mais ainda se ambiciona, com essa investigação; o propósito final, e coerente com o tema ora apresentado, é tentar perceber se tais professores se utilizam da metodologia da história oral e, em que medida essa opção metodológica interfere no seu bom rendimento docente. Em suma, é possível, a partir de uma sociedade ágrafa, cuja base educacional prima pela informalidade e oralidade, transformar a metodologia da história oral em um procedimento didático-pedagógico de apoio à educação formal?

Desdobramentos iniciais da pesquisa na escola da Aldeia do Bananal

Podemos classificar os desdobramentos dos aspectos positivos apontados na nossa análise em duas vertentes: uma referente aos professores e a outra que se estende aos alunos. Em relação aos professores Terena, essa proposta possibilitou um contato sistemático com os patrícios da aldeia, bem como a resolução coletiva dos problemas existentes na aldeia, fazendo com que eles pudessem reavaliar a estrutura de organização social da comunidade. Além disso, ocorreu também o fortalecimento da auto-estima do grupo, resultante de sua intervenção como agentes da pró-

pria história, atuando ora como depoentes ora como pesquisadores. Em vista disso, os ganhos desse trabalho para a educação são relevantes, uma vez que apontam para o aproveitamento de uma atividade metodológica – história oral – na prática docente.

Ao desenvolver esse trabalho, a professora Matilde Miguel, uma das acadêmicas pesquisadoras, levou os seus alunos da 3ª série do ensino fundamental da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, para acompanhá-la em uma das entrevistas. No início ela teve receio de que a experiência não fosse bem aceita pelos 20 alunos dessa classe. O conteúdo tratava da organização política social brasileira, em uma aula de história, situando a aldeia no contexto nacional. Ao iniciar a entrevista, os alunos não só ficaram atentos aos relatos como também participaram da entrevista, fazendo algumas perguntas para o depoente, um ancião da aldeia.

Depois da entrevista, a professora solicitou, como dever de casa, que os alunos entrevistassem os seus familiares. Ela acrescentou algumas perguntas às já elaboradas, em ocasião do nosso trabalho, e passou para os seus alunos, pedindo, na seqüência, um relatório dessa atividade. O resultado, segundo ela, foi bastante proveitoso, porque despertou nos alunos um interesse maior pelas questões referentes à comunidade e à própria história do povo Terena.

O interesse da professora se projeta agora para esse ano letivo, em que os alunos estão cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, cujo acompanhamento está sendo realizado por nós, no desencadeamento da pesquisa.

Considerações finais

No processo em vias de construção, é importante ressaltar que os discursos elaborados pelos membros da aldeia são pensados a partir de uma ordem simbólica da cultura Terena, cujos significados, como já foi observado, só podem ser entendidos dentro de um contexto próprio. Nesse sentido, entendemos que a única forma viável para se compreender esta lógica é a convivência com o grupo, visto que muitas respostas são fornecidas nas entrelinhas.

No entanto, estamos cientes de que a interpretação desta ordem simbólica não se esgota em um trabalho empírico e nem acreditamos que isto seja possível. Apenas queremos chamar a atenção para o fato de que há uma lógica de pensamento cultural distinta, que deve ser respeitada como tal. E que ninguém melhor que os próprios Terena para “traduzirem” essa ordem.

Do mesmo modo, notamos, ainda, seguindo as idéias do historiador Antônio Brand, que a relação locutor e interlocutor, “ambos situados em uma realidade sócio-econômica de uma época, de um grupo e de uma cultura específica”, é necessária para a construção da história oral (BRAND, 1999, p. 4)²⁸. Assim sendo, pensamos ser imprescindível a relação de confiança entre o pesquisador e o seu interlocutor, pois, sem esta proximidade, não acreditamos ser possível decodificar os significados existentes dentro da ordem cultural do grupo.

Assim, diante de todo o processo relatado, acreditamos ser possível um trabalho em parceria com os Terena, uma vez que se mostraram inteiramente capazes

de nos auxiliar. A iniciativa tomada por eles em colher depoimentos das pessoas mais velhas da aldeia, a fim de preservar a memória de seu povo, denota uma nítida consciência de sua própria historicidade. Assim como o Lucídio Marques, um índio Terena do centro urbano, passou por entrevistador colhendo o depoimento de seu tio Olímpio Marques, os professores Terena também se utilizaram da mesma técnica, sem saber que já havia sido realizada. Era mais fácil fornecer depoimentos para os membros da própria comunidade que tinham o domínio da língua Terena, do que para qualquer um de nós, pelas dificuldades interétnicas, já comentadas acima.

Neste sentido, propomos, na busca da construção de uma metodologia, a realização de um trabalho em conjunto com os Terena, de modo que pudessem ser, ao mesmo tempo, locutores e interlocutores ou, caso preferissem, entrevistadores e depoentes do processo de construção da sua própria história de vida. E, nesse caso, a escola, como instituição social responsável pela educação sistemática, é poderosa auxiliar na afirmação étnica e cultural desses povos.

Notas:

¹ Entendemos a cultura não como um fator estático, mas dinâmico, sendo, portanto, passível de reelaboração. Neste sentido, concordamos com as idéias de Clifford Geertz (1978, p. 15) e de Marshal Sahlins (1990, p. 7-9), que entendem a cultura como um processo de construção, cujo principal condutor é o homem. Enquanto Geertz vê o homem como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, preocupando-se com a interpretação desses significados, Sahlins volta-se para os esquemas de significações “colocados em

risco nas ações." Conceito este que pode ser também aplicado aos índios Terena.

² As obras escolhidas para esta breve discussão foram: *La tradición orale* de Jan VANSINA. *Cuidados metodológicos na leitura e interpretação de falas indígenas no contexto de pesquisas com história oral*, de Antônio Brand e *Tradição oral e história oral: revendo algumas questões* de Julie Cruikshank.

³ Para maior aprofundamento, há várias definições a respeito de "história oral" e "tradição oral" em: VANSINA, Jan *La Tradición Orale*. Editorial: Labor, 1966.

⁴ Julie CRUIKSHANK. Op. cit, p. 151.

⁵ Ibid., p. 155.

⁶ Ibid., p. 151.

⁷ Julie Cruikshank *Tradição oral e história oral: revendo algumas questões*. In: FERREIRA, Moraes (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 157.

⁸ Antônio Brand. *História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais*. In: *História*, Programa de Pós-Graduação em História - UNISINOS, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 195-228, 2000.

⁹ Vansina entendeu o termo "tradição oral" como sendo um conjunto de "todos los testimonios orales, narrados, concernientes al pasado" (1966, p. 33).

¹⁰ VANSINA, Jan. *La tradición orale*. Labor, 1996. p. 113-114.

¹¹ Vansina chamou a atenção para o fato de que nem todas as fontes orais são tradições orais. Somente as fontes narradas, as que são transmitidas de geração em geração por meio da linguagem. A tradição oral só pode ser transmitida por testemunhas auriculares, ou seja, aqueles que comunicam um fato que não foi ainda verificado nem registrado pela mesma testemunha, mas que tenha aprendido de ouvido. VANSINA, op. cit, p. 34.

¹² THOMPSON, Paul. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 117.

¹³ VANSINA, op. cit, p. 212.

¹⁴ Ibid., p. 212.

¹⁵ Ibid., p. 212.

¹⁶ SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 191.

¹⁷ Ibid., p. 7-9.

¹⁸ MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *A dinâmica de*

organização social dos Terena, da aldeia ao espaço urbano de Campo Grande-MS. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio do Sinos-UNISINOS, São Leopoldo, 2000, p. 17.

¹⁹ Ibid., p. 17.

²⁰ VANSINA, Jan. *La Tradición Orale*. Editorial: Labor, 1966.

²¹ A sigla AMI representa a Associação de Moradores Indígenas de Campo Grande, que foi fundada em 1984, por um grupo de índios Terena, cujo presidente, no período de fundação, era o senhor Agostinho Muchacho.

²² Isto é, investigar se há continuidade e/ou ruptura na Organização Social dos Terena, nas relações existentes entre os índios que moram na aldeia do Cachoeirinha e os índios ocupantes do centro urbano, em Campo Grande, MS, e se os deslocamentos afetam sua identidade étnica ou não.

²³ De acordo com Françoise Héritier, enciclopédia Einaudi, v. 20, p. 27, entende-se como parentesco o estudo das relações que unem os homens entre si, mediante laços baseados na consanguinidade, enquanto relação social reconhecida, e na afinidade (a aliança matrimonial). Tais relações encontram uma tradução nos "sistemas de designação mútua" (as terminologias de parentesco); nas "regras de filiação", que determinam a qualidade dos indivíduos como membros de um grupo e os seus direitos e deveres no interior do grupo; "nas regras de aliança", que orientam positiva ou negativamente a escolha do cônjuge; nas "regras de transmissão" dos elementos, que constituem a identidade de cada um e, finalmente, nos "tipos de agrupamentos sociais", nos quais os indivíduos estão filiados. Já o termo "filiação" segue a conceituação de Marc Augé (1975, p. 22), quando este afirma que é uma convenção social, cujo princípio reside na transmissão do parentesco social, ou seja, o reconhecimento pela sociedade, que atribui a cada um o estatuto, assim como uma posição precisa no seio do grupo social.

²⁴ O presente trabalho visa acompanhar a dinâmica de organização social dos Terena, bem como o deslocamento da Aldeia ao espaço urbano.

²⁵ Maria Muchacho, atualmente 1ª secretária da AMI, foi uma figura imprescindível para a realização deste trabalho, visto que além de possuir um espírito

de liderança era sempre o principal ponto de apoio nos momentos mais difíceis. Era ela quem intermediava todas as perguntas e tirava todas as dúvidas no idioma.

²⁶ É importante observar que esse comportamento não ocorreu nas nossas entrevistas, a não ser alguns pequenos desvios de assuntos, que nos foi oralmente relatados pela Maria. Isso não chegou implicar no resultado do nosso trabalho, pois percebemos, por

meio das falas, que o depoente estava apenas tentando fugir do assunto e, por conseguinte, da resposta. O porquê desse ato não foi possível abstrair.

²⁷ Raquel Ferreira de Oliveira, a única purutuye (branca) do grupo, é casada com Joãozinho da Silva, chefe de posto da Aldeia Bananal.

²⁸ Este trabalho não foi ainda publicado, mas apresentado na XX Simpósio Nacional de História, ocorrido em Florianópolis, em 29 de julho de 1999.

Referências bibliográficas

BRAND, Antônio J. *Cuidados metodológicos na leitura e interpretação de falas indígenas no contexto de pesquisas com história oral*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20, Florianópolis, 29 de julho de 1999.

_____. História oral: perspectiva, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. In: *História*, Programa de Pós-Graduação em História - UNISINOS, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 195-228, 2000.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.157.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

HÉRTIER, Françoise. Parentesco. In: *Enciclopédia Einaudi*. Edição: Portuguesa. 1989. v. 20.

SAHLINS, Marshal. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

VANSINA, Jan *La tradicion orale*. Editorial: Labor, 1996.

PAES, L. M. Vanderléia. *A dinâmica de organização social dos terena, da aldeia ao espaço urbano de Campo Grande-MS*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2000.

Educação indígena: parâmetros constitucionais, didática aplicada e proposta de um ensino realmente libertador

Vanderlise Machado Barão

Acadêmica do Curso de História – IFCH/UFRGS
e-amil: xuxuvander@hotmail.com.br

Resumo

O presente trabalho pretende ser um alerta para os educadores voltados para a questão indígena, propondo avanços para uma educação de qualidade para os indígenas, no sentido de sua compreensão, ou seja, de seus parâmetros culturais, históricos e de lutas de resistência nestes quinhentos e um anos. Usar o termo educação indígena significa deixar de lado o fato de que o índio tem um sistema próprio de educação, baseado na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. A educação que a sociedade envolvente tem dado para estas populações deveria lhe ser complementar, e não substituta. O termo mais adequado seria a educação escolar para o indígena. Propomos, a partir de entrevistas e documentos produzidos pelos índios, resgatar o que é educação e ensino na concepção dos próprios indígenas, levantando elementos que ampliem as discussões novas propostas de trabalho e, com os indígenas, construir os elementos específicos para um ensino fundamental próprio. Entendemos por qualidade de ensino o fato de a inserção social e o produto dessa educação poder ser construída com a participação dos sujeitos da sociedade em questão.

Palavras-chave

Educação indígena; educação escolar para o indígena; ensino diferenciado.

Abstract

The work in hand is intended to be a warning for educators involved with the indigenous question, proposing advances for quality education for the indigenous peoples, in the sense of their understanding, or rather, of their cultural and historical parameters and their struggles to resist in over five hundred. To use the term indigenous education signifies leaving aside the fact that the Indians have their own system of education based on the oral transmission of collective and individual knowledge. The education which the surrounding society has given to these populations should be complementary and not a substitute. The most adequate term would be education for the indigenous peoples. The proposal then is, from a study of interviews and documents produced by the Indians, to redeem what education and teaching is in the concept of the Indians, bringing up elements that amplify the discussions and new proposals of work and, with the Indians, construct the specific elements for their own fundamental teaching. It is understood by teaching quality, the reality of the social insertion and the product of this education being constructed with the participation of the members of the society in question.

Key words

Indigenous education; schooling for indigenous peoples; differentiated teaching.

Introdução

O presente trabalho pretende ser um alerta para os educadores voltados para a questão indígena, propondo avanços para uma educação de qualidade, levando-se em consideração o processo de fricção interétnica por que passaram as populações indígenas do Rio Grande do Sul, durante o período da conquista européia. Neste sentido, percebemos que o elemento assimilador utilizado pelos colonizadores causou sérias seqüelas no controle cultural¹ dessas etnias, bem como a expansão do sistema capitalista que ainda hoje é responsável pelo etnocídio, quando não de um genocídio propriamente dito, em contato com etnias tribais.

Usar o termo educação indígena significa deixar de lado o fato de que o índio tem um sistema próprio de educação, baseado na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. A educação que a sociedade envolvente tem dado para estas populações deveria lhe ser complementar, e não substituta. O termo mais adequado seria a educação escolar para o indígena.

Propomos, a partir de entrevistas e documentos produzidos pelos índios, resgatar o que é educação e ensino na concepção dos próprios indígenas, levantando elementos que ampliem as discussões a partir de novas propostas de trabalho. E, com os indígenas, construir os elementos específicos para um ensino fundamental próprio. Entendemos por qualidade de ensino o fato de a inserção social e o produto dessa educação poder ser construída

com a participação dos sujeitos da sociedade em questão.

A partir da Constituição de 1988, os índios passaram a ter direitos como indivíduos multidisciplinares e, com o apoio de órgãos não-governamentais e de instituições estatais, reivindicaram seus direitos a uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilingüe, preservando sua própria cultura. Mas, é bom ressaltar, que não são todas as nações indígenas que buscam a escola formal dentro de suas aldeias. Os Mbyá-Guarani, por exemplo, só estão aceitando a implantação de escolas em seus territórios de ocupação muito recentemente, e mesmo assim, com ressalvas, já que a “escola” tradicional, na qual seus costumes são passados aos descendentes, continua ativa e muito viva dentro do *Tekoá*, mantendo, dessa forma, as bases sociais e culturais dessa etnia, mesmo tendo sofrido intervenção interétnica com o elemento branco durante mais ou menos trezentos anos.

1. Legislação referente aos povos indígenas²

1.1 Histórico constitucional

Com referência à regulamentação dos direitos indígenas, temos, desde 1834, atos adicionais e artigos constitucionais, que ratificam a política assimilacionista para estes grupos étnicos, defendendo a catequese, civilização branca e estabelecimento de colônias indígenas.

Esta política foi confirmada com a

Constituição de 1934, em seu Artigo 5º, em que a "comunhão nacional"³ dos indígenas passa a ser defendida claramente. Esta visão foi mantida até a Constituição de 1988. Durante este período, as legislações mantiveram este caráter, porém, a carta de 1967 definiu que as terras indígenas pertenceriam à União, com usufruto dos habitantes nativos.

A Constituição Federal de 1988, finalmente, reconheceu, em seu Artigo 231 "a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos nativos", bem como os direitos às terras que ocupam.

1.2 Legislação referente à educação escolar indígena

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a seção que trata do Ensino Fundamental (Art. 31), garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, assegurando, ainda, que é obrigação do sistema de ensino da União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para poder oferecer educação escolar bilíngüe e intercultural. O Artigo nº 79 ainda garante que "os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas" e ainda se compromete a manter programas de formação para os professores indígenas, para o desenvolvimento de currículos específicos e elaboração de material didático.

Observando as prescrições da LDB, é possível concluir que as demandas indígenas mais prementes, em relação a preservação de sua cultura, estão presentes na

legislação escolar, mas é enorme a distância entre o texto legal e a realidade das aldeias e de suas escolas.

Em outro documento, o Plano Nacional de Educação do MEC, apesar de reconhecer a interferência histórica da educação formal no processo de aculturação dessas etnias, não assegura plenamente o direito indígena de ter sua cultura e educação diferenciadas, voltadas à sua tradição. Trata-se de um documento elaborado pelo Governo Federal, visando ao que este entende por benefício e direito indígena.

Em contraponto, a sociedade brasileira, que deveria, por meio do CONED, reagir a estas oposições, tratou a questão superficialmente, ressaltando apenas que os índios, enquanto grupos minoritários, têm necessidade de inserção social, tanto quanto outros grupos minoritários. Portanto, o plano se preocupa em garantir a participação dos indígenas na defesa de seus costumes, porém, não vai além, no sentido de definir como deve ser elaborada a escola formal para estes.

É necessário que se perceba que o Brasil é uma nação que possui outras nações no seu interior, as nações indígenas. É necessário dar direitos iguais a todos os brasileiros principalmente àqueles que já viviam no território antes dos europeus chegarem e esta terra, respeitando, dessa forma, as diferenças culturais. Devemos estabelecer com as nações indígenas o que é "qualidade de ensino" dentro da concepção deles de qualidade, não da nossa, pois só dessa forma poderemos nos aproximar de uma igualdade de direitos a todos os brasileiros, como consta na Constituição.

A portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991 procura garantir aos indígenas o acesso ao conhecimento da sociedade nacional, respeitando o direito de defesa dos seus interesses e corrigindo as distorções históricas à imagem dos indígenas. Esta portaria procura ser o mais abrangente possível, mas, no art. 09, ao garantir aos alunos indígenas a continuidade da escolarização no sistema nacional de ensino, quando não for oferecido o ensino médio no interior das áreas indígenas, ela abre um precedente, pois não obriga que existam escolas de segundo grau nas terras indígenas.

Em 1993, o Governo Federal lançou, através do MEC, em um de seus Cadernos de Educação Básica, as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", que foi uma proposta do Governo Itamar Franco para a elaboração de uma política de Educação indígena com tratamento diferenciado, de forma a se adequar às especificidades de cada povo.

Nesse documento consta que é responsabilidade do Estado fornecer subsídios para a implantação de escolas indígenas, baseado nos direitos constitucionais do Índio, no qual consta o respeito às especificidades e diversidade interna desses grupos humanos.

Houve, de acordo com este documento, apoio do MEC e da FUNAI, para que a questão da educação indígena fosse descentralizada e passasse às mãos dos Estados e Municípios; assim como consta a importância, ou melhor, a urgência da formação de professores indígenas, especializados. Porém, neste documento fica claro

que o professor Índio só se encarregará da alfabetização e da aritmética básica, ficando o resto dos conteúdos a critério de professores não-Índios.

Falou-se em educação fundamental, mas os currículos foram feitos por não-indios e colocados à aprovação dos indígenas, sem que estes tivessem participado diretamente na sua confecção.

Esse documento refere-se à educação bilingüe, respeitando as especificidades culturais de cada grupo indígena. Nele também há referência às práticas esportivas que devem ser incorporadas ao currículo escolar, de acordo com a demanda ou interesse da comunidade indígena. Além disso, busca-se afirmar que, mesmo dentro das disciplinas oferecidas, comuns às oferecidas na escola não-indígena, para o ensino fundamental, devem ser respeitadas essas especificidades culturais.

No entanto, esse mesmo documento salienta o fato de que é necessário preparar profissionais indígenas para atuarem dentro das aldeias, compactuados com o processo de educação, saúde, manejo do meio ambiente, enfim, profissionais capacitados para atender à demanda das questões indígenas.

Mais recentemente foi elaborado, pela Câmara de Educação Básica, um projeto de resolução aprovado em setembro de 1999, em que fica clara a preocupação do governo na institucionalização e criação da categoria Escola Indígena, a partir dos direitos assegurados pela Constituição da República, pela LDB e pela Portaria n.º 551/96. O documento faz um bom diagnóstico da questão, são definidas preocupações pertinentes ao respeito das

diversidades culturais indígenas. Nesse documento, mais uma vez, fica definido que é responsabilidade da União traçar diretrizes e políticas para a educação escolar indígena, cabendo aos Estados e Municípios colaborar e, em alguns casos, executar essas políticas.

A estrutura de funcionamento dessas escolas deve preservar a cultura de cada povo por meio de um currículo interdisciplinar, intercultural e bilíngüe, envolvendo as comunidades, que deverão participar da organização da escola, e os professores poderão ser indígenas ou não, desde que possuam formação específica, que deve conjugar pedagogia com aspectos antropológicos básicos para a compreensão da cultura do outro.

Cabe dizer, e é o objetivo de nosso trabalho, que apesar das diretrizes com relação à escola indígena estarem bem definidas, a execução e implementação dessas políticas deixam a desejar, pois as necessidades são muito urgentes e os processos muito lentos, embora, no Rio Grande do Sul, a partir de 1999, tenhamos tido um bom avanço nesta área com mais incentivos do governo estadual.

1.3 O ponto de vista indígena sobre a educação escolar

Em um documento redigido durante o encontro realizado em novembro de 1999 em Massiambu/SC, por representantes do povo Guarani, as lideranças discutiram suas principais reivindicações, nas quais deixaram claro suas preocupações quanto à escola.

Na educação escolar também enfrentamos muitos problemas. Sabemos que a lei garante uma educação escolar diferenciada, que é mais do que ter um professor bilíngüe. Temos problemas também em algumas de nossas comunidades, por serem pequenas, não tem escola, nossos filhos têm que estudar em escolas de brancos.

No encontro realizado pelas nações indígenas em Santa Cruz da Cabrália, na Bahia, por ocasião da "FESTA DOS 500 ANOS", novamente entre as reivindicações dos índios está a questão da educação escolar para seus filhos, em que reclamaram ao Governo Federal, que é legalmente responsável pela implantação dos projetos, que assumisse de fato as suas responsabilidades e procurasse tratar a questão com maior respeito e agilidade, bem como, expandisse o projeto para além do Ensino Fundamental, dando direitos aos índios de buscarem a educação formal em todos os níveis.

É importante destacar que as escolas indígenas existentes estão em fase de construção, tanto pedagógica como em sua organização, pois a mudança de objetivos implica necessariamente em uma mudança de conteúdos, bem como da metodologia a ser desenvolvida.

Relações étnicas que devem ser consideradas na escola indígena

Os índios em geral possuem uma relação muito aproximada com a palavra, chegando esta a fazer parte de sua concepção cosmológica de mundo, no caso dos Guarani, estes acreditam que cada vogal vibra uma nota do espírito, que para eles é

chamada de angá-mirim. Todos os sons produzidos têm vibrações que comportam a ligação do espírito com o corpo físico e com a natureza, no qual estão inseridos, em pé de igualdade com os outros seres vivos. É o fato de articularem sons compreensíveis entre a comunidade que os diferencia do resto dos animais, tornando-os homens capazes de interagir na natureza e de manuseá-la (JACUPÉ, 1998).

Dessa forma, a palavra escrita deve aproximar-se dessa concepção, a fim de ser compreendida pelo grupo, e não apenas decorada ou copiada. Os Mbyá – Guarani, da aldeia do Cantagalo, no Rio Grande do Sul, estão aplicando seus próprios métodos de ensino na escola que foi implantada no início deste ano. Marcos, o professor índio da escola, contou-nos que ele e seus alunos buscam, na mata da aldeia, fazendo caminhadas, as plantas que utilizam no seu dia a dia, como remédios ou alimentação, e mesmo para a fabricação do artesanato, e escrevem os seus nomes na sala de aula. Da mesma forma, eles estão novamente fabricando a cerâmica, resgatando uma arte que havia sido abandonada pelo grupo no processo de interferência interétnica. Faz parte das aulas andar pela aldeia e conversar com seus moradores, sobre a vida na comunidade e levar essas experiências para serem trabalhadas na forma escrita na escola.

Este processo de escrita não faz parte do *ethos* dessa etnia, já que eles preservam a escola tradicional, ou seja: a *Opã*, ou casa de rezas, mantém-se ativa e eficaz, pois o *Karai*, responsável pela manutenção da cultura e das rezas e mitos do grupo está sempre presente entre os Mbyá. Muitas

vezes encontram-se na aldeia vários *Karai*, cada um responsável por um determinado elemento cultural (remédios, rezas, organização social por gêneros, mitos, etc). Inclui-se a busca da Terra sem mal continua sendo feita pelo grupo que migra dentro de seu território tradicional, muitas vezes empurrado pelas obras de desenvolvimento capitalista. No Brasil, como em outros lugares do mundo, os Índios ainda hoje expressam seus conhecimentos através de símbolos que são gravados na cerâmica ou na cestaria. Esses símbolos podem representar categorias sociais, identidade grupal, ou podem ter uma relação de representação do meio ambiente, assim como fotografias, etc.

A linguagem encontra-se dentro desse sistema cognitivo, e de acordo com a análise de Nietta Lindemberg Monte, professora responsável pelo Projeto de Educação da Comissão Pró-Índio do Acre, a passagem do conhecimento, no âmbito oral, "Está construído socialmente na consciência metalingüística desses indivíduos, como uma ordem de fatos e conceitos de natureza distinta e descontínua em relação à escrita. É que esta condição dicotômica da compreensão do que é oral e do que é escrito é um fator importante na construção de suas práticas de alfabetização bilíngüe nas escolas indígenas" (MONTE, 1994).

Esse tipo de relação entre o escrito e o falado deve ser trabalhado nas comunidades indígenas, respeitando a ligação da palavra com o indivíduo, dentro de um sistema psicolingüístico próprio, ou seja, devem ser respeitados os diferentes processos de desenvolvimento da mente em relação aos novos signos adquiridos, para

que a compreensão destes se dê de maneira gradual e construtiva, sendo aderidos pela comunidade, não apenas decorados e repetidos.

O fato de termos uma educação bilingüe, ou seja, na língua indígena e em português, há a necessidade de construção de dois sistemas cognitivos interligados. É necessário que o aluno Índio compreenda os símbolos da língua portuguesa com a mesma relação afetiva que tem com a língua materna, que é mais falada, porém há a necessidade de criar uma gramática das diferentes línguas indígenas, e esse trabalho requer essa mesma ligação afetiva, para que produza o mesmo efeito psicológico da passagem do conhecimento por via oral.

Os indígenas, de maneira geral, têm demonstrado interesse em aprender a escrever e ler, tanto em português, como na língua materna, porém, com muito mais ênfase na língua portuguesa, para poderem entender o funcionamento da sociedade Branca.

O estudo do português serve para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, 20, 80 ou 100 anos atrás. Serve para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras, nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas, nomes de abelhas [...] (KIÄ-KAXINAWA apud MONTE e OLINDA, 1986).

Como vivem em contato direto com a sociedade não-índia, sentem necessidade de saberem como ela funciona, para não serem enganados, porém, não como solução para a escola indígena, mas como um paliativo, já que se torna difícil enfrentar o preconceito da sociedade envolvente, bem

como custoso a uma família indígena, para que seus filhos pudessem freqüentar uma escola comum, quando assim o desejassem. Da mesma maneira, torna-se perigoso para o manutenção de sua cultura que crianças pequenas recebam o ensino primário dos "brancos", como foi alertado por um Mbyá – Guañani, pois eles acabariam incorporando a cultura do outro e rechaçando a sua própria, como tem ocorrido por meio dos anos.

E também querem deixar registrada sua história, seus conhecimentos, sua maneira de ser, sua filosofia, para que os brancos os conheçam melhor, pois sabem que nossa sociedade está baseada no documento escrito, e por isso dizem que os brancos nunca conseguiram entendê-los, porque nunca compreenderam a sua forma de ser, seus costumes e crenças.

Este é um trabalho que ainda é bastante recente. A educação bilingüe tem muito a ser aprofundada, a compreensão das sociedades indígenas também. Já existem muitos técnicos, colaboradores, estudantes, amigos, que são engajados nessa questão, mas ainda falta a compreensão de boa parcela da sociedade, que ignora a existência de culturas tão ricas, de pessoas lutadoras, que vivem 500 anos de exploração, de marginalização, de violência e preconceito.

Por uma proposta de ensino diferenciado e uma didática específica

As escolas indígenas atuais têm buscado mudar essa concepção eurocêntrica e intimidadora das culturas indígenas. No entanto, este é um projeto recente, que vem

se desenvolvendo desde meados da década de 1980, e que engatinha, ainda, para um futuro melhor, visando à autonomia e à libertação desses povos das amarras do paternalismo institucional do Estado brasileiro, que não cumpre um papel dinamizador junto às comunidades e sim os reprime e os atrela cada vez mais aos quadros burocráticos, impedindo-os de se tornarem cidadãos, no sentido mais amplo da palavra, e de poderem se inserir na sociedade brasileira, tendo respeitadas suas bases culturais.

Foram observadas, em 1998, algumas escolas Kaingang no Rio Grande do Sul, localizadas nas reservas da Guarita e Nonoai, em que existem professores índios e não índios trabalhando nessas comunidades.

Percebe-se as dificuldades enfrentadas por esses professores e pelas próprias escolas, que vão desde o material didático, que é precário, faltando-lhes livros e cartilhas específicas e eficientes, que visem engajar os conhecimentos das crianças em relação à sua comunidade e à educação formal recebida na escola, as dificuldades financeiras das próprias famílias, que não conseguem sustentar a educação de seus filhos, se não tiverem auxílio do governo, que nem sempre está apto a atender essas necessidades, sendo auxiliada pelas prefeituras dos municípios locais que, em geral, fornecem a merenda escolar, via SEC; e as próprias verbas da FUNAI, que não chegam às instituições conforme o esperado.

Essas escolas também não fazem parte da rede de ensino estadual ou municipal, já que atendem a um público específico,

que é tutelado pelo governo federal, sendo atendidas pelo Estado e Município apenas em alguns pontos que cabem a essas instâncias, sendo o ensino fundamental para os indígenas uma obrigação federal, mas já do ensino médio em diante, não há responsabilidade alguma do governo para uma educação diferenciada e esses alunos, em geral, param de estudar quando completam a 4ª série, pois, em suas terras, não há escolas que prossigam além desse ponto, os que desejarem continuar estudando devem seguir para uma escola normal, de ensino médio, que, em geral, encontram-se bem distante de suas casas, e custará muito caro para que suas famílias possam sustentar.

Embora haja um sério avanço na estrutura educacional, ainda é visível o método tradicional empregado, porém, as escolas Guarani têm se aproximado muito mais de uma escola diferenciada, com métodos próprios, embora a precariedade dos recursos seja bastante acentuada. Hoje, o ensino bilíngüe vem se intensificando nas escolas, dando prioridades à língua materna e tendo-se o cuidado de ensiná-la na escola, de forma escrita, ou seja, de criar uma gramática para os idiomas indígenas, conforme suas estruturas faladas. Porém, discute-se muito sobre essa construção de gramáticas indígenas, já que, no Brasil, tem-se uma série de línguas que possuem, inclusive, diferenciações regionais dentro dos próprios grupos étnicos.

Em 1983, já se discutia esse assunto e tentava-se criar alternativas, para a região do Acre, quando a pesquisadora da Fundação Nacional Pró-Memória, Ruth

Maria F. Monserrat, participava de um curso de formação de professores indígenas, e tentava, junto a várias e diferentes comunidades, criar a escrita dessas diferentes línguas, esbarrando em sérias dificuldades fonéticas e culturais⁴.

Sobre a formação de professores indígenas, observou-se, nesses cursos realizados no Acre e aqui no Rio Grande do Sul, o quanto é importante colocar o próprio índio dirigindo a educação formal de suas comunidades. Sabe-se que muitas vezes a formação desses professores é precária, realizada em poucos meses através de cursos de magistério específicos, e que temos poucas instituições que forneçam esses cursos. Sabe-se, também, que esses professores dificilmente têm dedicação exclusiva à docência, tendo que dividir seu tempo com outras atividades dentro da comunidade, já que há fatores culturais envolvidos no trabalho coletivo da comunidade, em que esses professores cumprem tarefas específicas, além de darem aulas.

Há também professores não índios que lecionam nessas escolas, e estes, muitas vezes, não são preparados previamente para enfrentar realidades culturais tão diferentes das suas, faltando-lhes a visão antropológica, a fim de conseguirem interagir de forma menos eurocêntrica nessas comunidades.

Em escolas localizadas no Nonoai/RS, observou-se como os professores não índios têm maiores dificuldades de integração com os alunos, em relação aos professores índios, já que estes, em geral, dão aulas de outras matérias, que não as de língua e cultura indígena, e agem de forma estranha à realidade

das comunidades. Há uma tendência em romper com aspectos tradicionais das famílias, como a coletividade, por exemplo, tentando inserir valores próprios da cultura ocidental, mesmo inconscientemente⁵.

Os alunos indígenas têm peculiaridades próprias em sua formação cultural e a educação familiar e oral, e continuam fazendo parte dessa formação, portanto, a escola formal, que é uma instituição estranha a essas culturas, vem sendo assimilada, pelas sociedades tribais, com receios, e adequada a novas realidades, em que essas pessoas buscam a compreensão da sociedade dominante que as rodeia e uma saída para a inserção nessa sociedade, eliminando os preconceitos tão bem estruturados durante 500 anos de dominação, e a preservação dos traços culturais específicos de seus povos.

A imagem do índio, em nossa sociedade, foi sempre deturpada, criando-se uma alegoria dos "povos selvagens" em relação aos heróis conquistadores e detentores da cultura e da civilização. Essa imagem deve ser banida da mentalidade comum, pois essa visão dita histórica sobre um índio indolente e preguiçoso, que desapareceu da terra após a chegada do europeu, está errada. Temos que trazer a verdade à tona, mostrar a resistência desses povos, que mesmo tendo sido massacrados, lutam por sobreviver, não só fisicamente, mas culturalmente, mostrando que a destruição da identidade étnica de um grupo não é tão fácil de ser conseguida, e esta etnicidade pode passar a ser um ato político na defesa de um grupo humano.

O respeito pelas suas formas de ser e viver deve ser ressaltado às comunidades não indígenas, bem como esse respeito deve ser resgatado dentro das próprias comunidades indígenas.

Os métodos de ensino tradicionais vêm sendo aplicados, e mesmo assim é louvável o esforço dos professores indígenas nas salas de aula, mas a preocupação com uma didática mais dinâmica e engajada com os objetivos gerais das questões indígenas deve ser pensada, tanto nas academias, como junto às próprias comunidades.

Os índios têm buscado o espaço que lhes pertence na sociedade, querendo dar voz às suas reivindicações, escrever livros contando sua história, a partir de visões culturais específicas. E esses materiais devem ser reproduzidos e utilizados didaticamente, orientando as novas gerações para caminhos mais promissores, mais livres de preconceitos e mais abertos a uma integração social saudável.

O ensino de história para esses grupos étnicos deve ser mais esclarecedor, visando um entendimento do ocorrido com seus antepassados e das contradições da história dita oficial, bem como deve haver espaço para a história de seus mitos, de suas crenças, enfim da história de seu grupo étnico, para que haja subsídios para uma análise mais ampla das realidades que os rodeia e da sua própria formação enquanto etnia.

Acreditando em uma pedagogia libertadora, conforme nos sugeriu Paulo Freire, uma das saídas para a escola indígena diferenciada deve ser a construção de métodos de ensino engajados, em que se

possa dar lugar para a inserção dessas pessoas na sociedade, mas também onde exista a possibilidade de entender esse mundo que os rodeia, para que a exploração, que é deliberadamente corrente entre as comunidades não índias sobre as indígenas, deixe de existir, ou pelo menos sejam minimizadas, e os índios tenham mais desenvoltura e argumentos para se defenderem⁶, bem como possam fazer uso do ensino formal no melhoramento de sua estrutura econômica, já que vivemos em um sistema capitalista.

É sabido que há empresas aproveitando-se da falta de estrutura, da ignorância sobre certos assuntos e da ingenuidade dessas populações, sem falar da falta de justiça, de cumprimento de lei, que vigora neste país, para explorarem, expropriarem, enganarem e roubarem as populações indígenas, tanto quanto outros indivíduos menos favorecidos, que povoam a sociedade brasileira.

A própria FUNAI é responsável por vários desvios de verba e atrocidades cometidas contra essas populações, que, mesmo sabedoras dessas injustiças, não conseguem reagir de forma eficiente, por lhes faltar conhecimento do funcionamento da sociedade branca e subsídios para buscar justiça em uma sociedade culturalmente baseada na escrita, na qual o conhecimento erudito, jurídico e legal vincula-se a uma burocracia, desconhecida geralmente, por esses povos, e onde as reivindicações só têm valor quando expressas no papel.

Diante desse quadro, a educação formal, revitalizada, reestruturada para criar

indivíduos críticos, politizados, é necessária para essas populações, que precisam, o quanto antes, ocuparem seu lugar na sociedade. Mas esse tipo de educação, que liberta e não amarra, encontra barreiras quase intransponíveis, pois dar voz aos silenciados é perigoso para as classes dominantes que detêm o poder. Ouvir versões dos conquistados e dominados sobre a história do Brasil é incomodo e muitas vezes causa um mal estar àqueles que se julgam senhores desta terra.

Por isso que o sistema de ensino deve ser discutido, milhões de vezes, se preciso, para que nossos olhos e nossas mentes não se fechem com o silêncio, com a acomodação das idéias, e que se busque sempre rever conceitos, verdades impostas, que, na prática, ocultam realidades, às vezes miséria, e a falta de perspectivas de vivermos, um dia, em um mundo melhor, mais justo e mais igualitário.

Conclusão

Todos estes documentos falam de educação bilingüe, mas bilingüe é muito limitado, pois muitas populações indígenas falam mais de uma língua indígena. Nas escolas, temos professores índios e não índios, mas os professores índios atuam apenas até a 4ª série. A UNIJUI foi pioneira na preparação desses professores índios e têm desenvolvido um trabalho intenso junto à comunidade e, hoje, outras instituições já tem oferecido cursos de Magistério especializados em Educação Indígena no estado do Rio Grande do Sul. Mas ainda há carên-

cia de professores especializados e melhor preparo para lidar com esta situação impar.

O objetivo principal das Escolas Indígenas deve ser a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária (branca) e das demais sociedades indígenas e não indígenas.

A Escola Indígena deve ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornece os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, pois deveria existir, e se pressupõe que exista, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

A legislação brasileira pode até ser bem intencionada em relação à questão indígena, mas não consegue cumprir com o que estabelece os decretos, leis etc., entretanto, percebe-se que há uma preocupação com a questão indígena. Na prática, porém, não se observa um atendimento satisfatório, seja por falta de recursos financeiros, seja por negligência ou por falta de informação. Cabe alertar para pensarmos alternativas positivas de um trabalho cooperativo com as nações indígenas.

Necessita-se, então, aplicar o quanto antes essas Leis para que possamos resolver problemas que vêm se arrastando há anos.

Capacitar técnicos, profissionais, que compreendam essa sociedade (indígena), para logo capacitar os próprios Índios e dar-lhes autonomia e liberdade de prosseguirem vivendo neste país, com respeito e cidadania reconhecidos, conforme consta no Documento do Povo Guarani, resultante do encontro dos Povos Guaranis em Massiambu, em novembro de 1999.

Sem dúvida, o processo para se chegar a uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilingüe, é lento, havendo progressos, mas também muitos retrocessos. Tentar englobar todas as comunidades indígenas em um termo "Índio" é persistir na idéia de que todos os índios são iguais. Porém, cada comunidade tem uma cultura diferenciada, e isto deve ser considerado em primeiro lugar. Em muitos lugares, felizmente, o material didático é elaborado junto às comunidades, em forma de oficinas, é desta forma que se pode atingir a educação diferenciada. A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do Núcleo de Educação Indígena, vem desenvolvendo um trabalho no sentido de preservar a cultura do índio, mas isto só não basta. É necessário um investimento maior nesta questão o Governo Federal, o Governo Estadual e os Municípios devem se conscientizar que são necessárias muito mais verbas, mais interesse em custear este trabalho, para que a sociedade branca deixe de ser paternalista com os Indígenas e passe a respeitá-los como uma nação dentro do Brasil.

O Índio Daniel Matenho Cabixi, no seu livro: *A Questão Indígena*, faz uma reivindicação que devemos dar atenção

Assim como as entidades conseguem fundos para seu funcionamento, há que proporcionar recursos para as comunidades em vias de autodeterminar-se. Aqui torno a repetir o que já disse: proporcionar meios materiais, financeiros e humanos que nos auxiliem em nossas iniciativas, desde que tenhamos objetivos corretos, claros e, sobretudo, bem definidos (p. 40).

Construir com os indígenas os currículos de suas escolas, estabelecer seus conteúdos e metodologias é caminhar em direção a autodeterminação em relação à sociedade envolvente.

Notas

¹ Entendemos aqui como "controle cultural" o conceito usado por Bonfil Batalla, que seria o sistema pelo qual se exerce a capacidade social de decisão sobre os elementos culturais de um grupo étnico. Ver: BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. In: *Anuário Antropológico 86*, UnB: Brasília, 1986.

² Esse trabalho foi apresentado na íntegra por Vanderlise Barão e Patrícia Martins, durante a VI Jornada de Ensino de História e Educação – 500 Anos: Qual História? Qual Ensino? Realizada na FAPA, em Porto Alegre, RS, 2000.

³ Entende-se por "comunhão nacional" o mito de que o povo brasileiro é a união harmoniosa das três raças. Daí não existir a necessidade de processos diferenciados para cada etnia.

⁴ MONSERRAT, R. M. F. Para um autêntico bilingüismo. In: *Por uma educação indígena diferenciada*. Projeto Interação Fundação Nacional Pró-Memória, Brasília, 1987.

⁵ Observou-se uma professora que dava aula há um ano na escola indígena para a 1ª série, que relatou ter tido dificuldades de aproximação com os alunos e que fora muito difícil separá-los, a fim de que formassem filas e brincassem de roda.

⁶ Quando falo de exploração me vem à cabeça os vários relatos que já ouvi dos indígenas, e que já li em obras de outros autores. Desses relatos, um fator sempre presente é o não saber a quem recorrer ou como reagir quando lhes roubam terras, ou lhes enganam no troco, ou lhes prometem algo em troca

de suas roças e nunca cumprem. Em Barra do Ouro, onde a reserva indígena faz fronteira com terras dos Zaffari, foi relatada a disputa que houve entre os Mbya Guarani e a distinta família, porque esta última afugentava a bala os índios, para que suas fronteiras se expandissem para dentro da reserva indígena.

Referências bibliográficas

- BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. In: *Anuário antropológico 86*, Brasília: UnB, 1986.
- CABIXI, Daniel. *A questão indígena*. Cuiabá: Centro de Documentação Terra e Índio, 1984.
- CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et al. *Por uma Educação Indígena Diferenciada*. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos - história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1998. (Série Educação para a Paz)
- MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o Silêncio em Língua Portuguesa e a página branca da escrita indígena. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Povos indígenas e a constituinte*. Florianópolis: UFSC/Movimento, 1989.
- _____. *Educação e sociedades tribais*. Florianópolis: UFSC/Movimento, 1975.
- SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Fontes de pesquisa

- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos, Relatório Azul, 1998/99.
- CONSENS, Mário. SEMINÁRIO SOBRE CONDUTAS SOCIAIS PRÉ-HISTÓRICAS. Porto Alegre, NUPArq - UFRGS, mar./abr. 1998. Informação oral.
- DOCUMENTO DO POVO GUARANI. Redigido durante conselho indígena Guarani ocorrido em Massiambu/SC, em 09 de novembro de 1999.
- DOCUMENTO FINAL DA CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS

DO BRASIL. Redigido durante conferência em Coroa Vermelha / BA, em 21 de abril de 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. *Cadernos Educação Básica*. 2. ed., Brasília-DF, 1994. (Série Institucional. v. 2)

PNE – Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira: Consolidado na plenária de encerramento do II CONED – Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte (MG), 09 de novembro de 1997.

Artigos

Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo

Carlos Eduardo Vieira

Doutor em História da Educação, Professor da Área Temática de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR/PR.
e-mail: cevieira@ufpr.br

Resumo

A intenção deste ensaio é discutir, a partir de alguns marcos históricos e teóricos, a configuração da Área da Pesquisa em Educação no Brasil, enfatizando, particularmente, as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais envolvidos neste campo de pesquisa. A análise incidirá especificamente sobre a concepção de Anísio Teixeira, da relação entre ciência e educação, bem como sobre as implicações desta visão no processo de formação do campo da pesquisa em educação no Brasil. As fontes deste texto serão a literatura que aborda a questão da pesquisa na área e alguns textos que evidenciam a concepção de Teixeira. O período analisado se estende da década de 1930, momento de implantação das primeiras experiências de pesquisa em educação no país, até o processo de introdução dessa área de pesquisa na universidade brasileira, na década de 1970.

Palavras-chave

Pesquisa em educação; Anísio Teixeira; ciência e educação.

Abstract

The intention of this essay is to discuss, beginning with some historical and theoretical landmarks, the configuration of the Area of Research in Education in Brazil, emphasizing particularly the difficulties verified in the process of the formation of intellectuals involved in this field of research. The analysis will center specifically on the concept of Anísio Teixeira of the relationship between science and education, as well as on the implications of this vision in the process of the formation of the field of research in education in Brazil. The resources for this text will be the literature that touches on the question of the research in the area and some texts that bring out the concept of Teixeira. The period analyzed is from the decade of the thirties, the moment of the implantation of the first experiences in research in education in the country, up to the process of the introduction of this area of research in Brazilian universities, in the decade of the seventies.

Key words

Research in education; Anísio Teixeira; Science and education.

Introdução

A trajetória e as idéias de Anísio Teixeira estiveram associadas, ao longo da sua intervenção como intelectual público, a diferentes empreendimentos políticos e educativos, entre os quais gostaríamos de destacar a institucionalização da pesquisa em educação no Brasil. Teixeira dirigiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INPEP) e, a partir desse órgão governamental, criou, em 1956, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). Também esteve à frente da CAPES, na época Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desde a sua criação, em 1951, até 1963. É possível afirmar que, entre os principais expoentes do Movimento pela Escola Nova (MPEN) no Brasil, Teixeira foi o intelectual que esteve mais diretamente ligado ao projeto de desenvolvimento da pesquisa em educação.

O lugar institucional, ocupado por Teixeira, a sua vinculação ao grupo dos pioneiros, a sua capacidade de organização e de liderança, a sua visão estratégica do lugar da educação na sociedade, a sua interlocução com o pragmatismo são alguns fatores que possibilitaram a sua ascendência sobre a Área Educacional brasileira e, especificamente, sobre o campo da pesquisa nesta área do conhecimento. Neste sentido, a intenção deste ensaio é discutir, a partir de alguns marcos históricos e teóricos, a configuração da área da pesquisa em educação no Brasil, enfatizando particularmente as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais envolvidos nesse campo de pesquisa¹.

A análise incidirá especificamente sobre a concepção de Teixeira da relação entre ciência e educação, e a hipótese a ser explorada está nas implicações desta concepção – que estabelece a educação como espaço de práticas de formação e de gestão do sistema educacional, vinculado intimamente ao saber científico, porém, sem a responsabilidade de produzi-lo diretamente – sobre a configuração desse campo de pesquisa e, sobretudo, sobre o processo de formação dos seus intelectuais.

As fontes deste texto serão a literatura que aborda a questão da pesquisa na área e alguns textos que evidenciam a concepção de Teixeira. O período analisado se estende da década de 1930, momento de implantação das primeiras experiências de pesquisa em educação no país, até o processo de introdução dessa área de pesquisa na universidade brasileira, na década de 1970.

Como em todo ensaio, existe o risco de simplificações analíticas, de apagamento de experiências que, caso exploradas, poderiam demonstrar em parte ou totalmente a precariedade da argumentação desenvolvida. Insisto que não existe a pretensão de uma análise minuciosa da documentação sobre o tema e, sendo assim, este texto não visa provar ou demonstrar a *essência* última dessa questão, mas sim contribuir com o debate, a polêmica e, na melhor das hipóteses, estimular investigações que confirmem ou infirmem as idéias aqui apresentadas.

A década de 1930 e as primeiras iniciativas de pesquisa dos fenômenos educativos no Brasil

Por um longo período de nossa história colonial, as iniciativas educacionais foram monopólio da igreja católica, mas mesmo com o advento de projetos educativos laicos, no século XVIII, o campo educacional permaneceu, até os anos 30 do século passado, restrito à função de ensinar, de transmitir determinados conteúdos, sejam eles as primeiras letras, os conhecimentos técnico e profissional, os saberes enciclopédicos e/ou as lições cívicas e patrióticas. Nesse longo período, as práticas e os projetos educacionais se constituíram, em nosso país, a partir de diferentes iniciativas políticas, embasados por diferentes concepções de ensino, pedagogias que estavam desvinculadas de qualquer esforço sistemático de investigação do fenômeno educativo, seja no plano empírico-científico ou teórico-filosófico. A educação brasileira se restringiu à apropriação de metodologias desenvolvidas em outros contextos, tais como a *Ratio Studiorum*, o *Método Lancaster* ou a pedagogia do filósofo e pedagogo alemão G. Herbart. Da mesma forma que as chamadas pedagogias tradicionais, as pedagogias vinculadas ao Movimento Internacional pela Escola Nova foram introduzidas no Brasil, no início do século XX, de maneira bastante similar, ou seja, a partir de uma relação com o saber pedagógico em que o processo de recepção não implicou na organização e na institucionalização de grupos intelectuais responsáveis pela crítica e pela reelaboração desses saberes.

Neste sentido, as idéias de Pestalozzi, Montessori, Dewey, entre outros, circularam como alternativas às chamadas pedagogias tradicionais católicas ou laicas, porém, assumidas como modelos a serem implementados. O objetivo dos envolvidos com a educação do povo, das elites e mesmo no âmbito da formação de professores não era a produção de conhecimento científico sistematizado, mas sim a eficiência na aplicação ou, no caso dos cursos de formação de professores, na transmissão dos métodos e das teorias de ensino produzidos em outros contextos históricos e culturais, de maneira a garantir resultados na formação de professores e, por extensão, nos processos de escolarização. Não havia, nesse período, para além de iniciativas isoladas de interpretação e síntese de pedagogias européias e norte-americanas, um esforço sistemático de produção de conhecimento na área.

A idéia de pesquisar o fenômeno educativo, a partir de grupos organizados em torno de determinados modelos teóricos e de protocolos de pesquisa empírica e teórica, surgiu timidamente nos anos 30 do século passado, tendo como pressuposto para a sua constituição o processo em curso de institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país. Nesse período, segundo Xavier (1999), eram inúmeros os diagnósticos que falavam do atraso do país, assim como eram inúmeros os prognósticos que apontavam para a necessidade de o Brasil sustentar o seu desenvolvimento no horizonte da assimilação do moderno pensamento científico. Para além das suas já consagradas possibilidades de controle da natureza, a ciência aparecia também

como competente meio de intervenção sobre o social, particularmente sobre a esfera das políticas públicas para a saúde e para a educação. Higienizar o corpo, sanear o meio e moldar a alma demarcaram os horizontes dessa possibilidade aberta pela intervenção do conhecimento sobre o meio social e cultural. Nesse contexto, o conhecimento científico estava associado ao *ethos* da modernidade, que, por sua vez, associava-se às idéias de desenvolvimento econômico e bem-estar social.

Anísio Teixeira foi o primeiro a criar, na sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, entre os anos de 1931 e 1935, espaço próprio para a pesquisa educacional. O Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal foi o primeiro ensaio desse projeto que teria, em 1938, um novo desdobramento: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Apesar do afastamento de Anísio Teixeira das funções públicas durante o Estado Novo, funcionou, dentro do INEP, sob a direção de Lourenço Filho, a divisão de Psicologia Aplicada, definindo então o primeiro marco teórico da pesquisa educacional no Brasil.

A concepção pragmatista assumida por Teixeira, resultado da sua interlocução com as idéias do filósofo norte-americano John Dewey, foi particularmente importante para a definição desse projeto, uma vez que se trata de uma concepção filosófica que tem nos resultados da ciência moderna e, sobretudo, no método da pesquisa empírica, as suas principais bases epistemológicas. O projeto inaugurado pela gestão de

Teixeira na Inspeção de Instrução Pública do Distrito Federal e levado à frente pelo INEP está consagrado na literatura como marco da primeira fase de implantação da pesquisa em educação no Brasil². Baseados nas pesquisas existentes sobre essa primeira fase, podemos afirmar que houve uma predominância de estudos sobre avaliação escolar, testes psicológicos e o desenvolvimento cognitivo da criança. Com Lourenço Filho à frente, ocorreu a disseminação da psicotécnica, a partir de laboratórios experimentais que visavam, fundamentalmente, medir as aptidões dos educandos e organizar turmas homogêneas nas escolas. Na definição da época, a psicotécnica representava a "aplicação da teoria psicológica na solução dos problemas práticos de todas as esferas da atividade humana, particularmente da criança que estuda e do homem que trabalha" (MONARCA, 2001, p. 19).

A ausência de quadros qualificados e de tradição científica não permitiu que, nessa primeira experiência, fosse muito longe. O INEP, convivendo com seus limites de órgão de apoio às políticas públicas do governo federal, desenvolveu algumas iniciativas, entre as quais destacamos: a disseminação de textos, particularmente daqueles vinculados ao ideário da escola nova; a seleção e distribuição de material didático; o treinamento de professores; além do desenvolvimento dos acima mencionados testes psicológicos.

A chamada segunda fase de implementação da pesquisa na área se iniciou em 1956, com a criação, no interior do INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). A partir do CBPE, foram cria-

dos os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Sob a gestão de Anísio Teixeira, a pesquisa educacional ganhou institutos, recursos e quadros próprios. Nessa fase, há um redirecionamento nos projetos de pesquisa, que, por sua vez, revelam uma nova maneira de pensar cientificamente o fenômeno educativo. De fenômeno estritamente psicológico/cognitivo, a educação passou a ser considerada também como um fenômeno social e cultural. Nesse enquadre, segundo Xavier (1999), as Ciências Sociais assumiram o centro da interlocução dos especialistas em matéria educacional. Pesquisas quantitativas sobre aspectos macro-estruturais das condições do sistema de ensino público brasileiro se somavam a estudos de comunidades, das condições culturais e escolares de cada região. Na grande angular e na visão do particular, o INEP, apoiado pelo trabalho do CBPE e CRPEs, visava captar tendências que permitissem a produção de uma política educacional adequada às necessidades e especificidades do país e das suas regiões.

O incremento da pesquisa na área, a partir do INEP (1938) e do CBPE (1956), resultou em uma aproximação da Área Educacional com a pesquisa desenvolvida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, embora não tivesse significado uma incorporação ao processo de formação dos intelectuais da área da prática de pesquisa. Os profissionais da educação, termo cunhado pelos renovadores, agregaram à tradicional *missão* de ensinar a tarefa de administrar as escolas e o sistema público de ensino. A

pesquisa em educação seria produzida no âmbito das Ciências Humanas, notadamente entre os quadros oriundos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. A idéia de formar especialistas em educação é cara aos renovadores, contudo, nesse projeto, estes não seriam pesquisadores *strictu sensu*, mas sim gestores de políticas e de ações em diferentes contextos escolares. Em sintonia com o conhecimento científico gerado pelas Ciências Humanas, a educação se tornaria menos dependente do improviso, da tradição, do jogo dos interesses políticos locais.

Educação e seus profissionais: entre a ciência e a arte de educar

As ciências fontes da educação, tal como Teixeira definia a Psicologia, a Sociologia, e a Antropologia, dedicar-se-iam à pesquisa dos fenômenos educativos nas suas dimensões teóricas e experimentais, enquanto que os educadores, envolvidos diretamente nas práticas, produziriam a *Arte de Educar*.

Há um diálogo evidente entre Teixeira e Dewey na definição desse ponto de vista sobre a Arte de Educar. Dewey escreveu, em 1938, um texto intitulado *The relation of science and philosophy as the basis of education*, no qual recusou a idéia de uma Ciência da Educação nos termos limitados que o conceito de ciência assumia naquele momento, marcado pela concepção que recusava qualquer possibilidade de interação entre sujeito do conhecimento e objeto da investigação. Nessa chave analítica

sobre as condições do saber científico, segundo Dewey, não cabia a educação, pois todo intento educacional está marcado desde a sua origem pela intenção de interagir com o objeto, pela intenção de fazer da pesquisa um momento de intervenção sobre a realidade, seja ela de um aluno com dificuldades de aprendizagem ou de uma escola que visa construir uma ambiência formativa adequada. Dewey reclamou nesse texto uma revisão do conceito de ciência, de maneira a alargá-lo e, assim, incluir determinados campos do saber que tem na interação sujeito e objeto à sua condição de elaboração como conhecimento social³.

Teixeira, em contraste com Dewey, negou, no seu texto "Ciência e Arte de Educar", resultado de uma conferência em 1957, qualquer possibilidade de uma Ciência da Educação. Ao contrário de Dewey, que investiu na resignificação do conceito de ciência, ele optou por afirmar a relação entre ciência e educação, mantendo suas fronteiras e especificidades bem definidas. A ciência, para Teixeira, representa um saber abstrato; saber que se produz distanciado da experiência social, enquanto que a arte é a permanente reconstrução da experiência social⁴.

Neste ponto, é de fundamental importância afirmar que, para Teixeira, a educação é um instrumento de intervenção social que, quando apoiado no saber científico, potencializa sua eficiência. Não obstante, o processo educativo, resultado da complexidade da experiência pedagógica, não se reduz a mero campo de aplicação do saber científico. A ciência, pela natureza abstrata desse conhecimento, conhece

operando um deslocamento dos fenômenos educativos singulares dos seus lugares de manifestação empírica para um plano teórico, no qual os processos de análise e de obtenção de resultados visam a generalização e a universalização. Logo, não existe possibilidade de relação imediata entre os resultados da pesquisa educacional e a experiência concreta do educando, do educador ou da comunidade escolar. Sendo assim, cabe ao educador mediar a relação entre o saber científico (abstrato e generalista) e a prática pedagógica (concreta e singular). Entre essas dimensões, são possíveis e são desejadas relações, desde que sejam respeitadas suas especificidades, competências e complexidades intrínsecas.

Aqui se evidencia a função dos profissionais da área: operar essa relação entre o saber da ciência e o plano das práticas educativas nas suas diferentes dimensões: do ensino à administração escolar, do planejamento à avaliação da aprendizagem. A intensidade desse processo permitiria a plena realização do ideal pragmatista deweyano da ação educativa como processo de reconstrução da experiência social. O saber científico e, sobretudo, as incorporações de seu método nas práticas sociais possibilitariam *ações inteligentes*, isto é, a adequação entre meios e fins, entre saber teórico-abstrato e prática educativa.

Essas razões teóricas nos permitem compreender porque o processo de implantação da pesquisa em educação, no Brasil, não esteve associado à formação de pesquisadores vinculados diretamente à Área Educacional. Prevaleceu a intenção de aproximar a área das suas ciências fontes, desde

que essa aproximação não significasse subordinação ou incorporação das especificidades das diferentes áreas: a da pesquisa e a da ação educativa. Segundo Teixeira, assim como a Medicina precisa da Biologia Humana e da Química, para o seu aprimoramento, assim como a Engenharia precisa da Física e da Matemática, a educação não pode prescindir do conhecimento produzido pelas ciências fontes. Porém, tanto a Medicina e a Engenharia como a Educação não se reduzem a mero campo de aplicação do saber científico. O exercício dessas artes implica na utilização criativa do saber científico, de maneira que este seja permanentemente reelaborado, adaptado às condições da experiência social.

Teixeira sustentou, assim como Dewey, a ciência moderna como o saber que logrou os melhores resultados no processo de racionalização das práticas mundanas, seja no plano da relação com o mundo das coisas ou na relação com a sociedade dos homens. Sendo assim, a educação deve romper com as práticas irrefletidas, assistemáticas, transmitidas pelo costume e pela tradição e, por outro lado, superar também as pedagogias que não incorporaram a evolução do pensamento moderno representada pela ciência.

Aos especialistas em educação caberia a operacionalização dessa aproximação entre ciência e educação. De um lado garantindo as condições de pesquisa em institutos específicos para esse fim, atraindo áreas psicólogas e sociólogas para esse campo de investigação e, por outro lado, promovendo a disseminação dos resultados desses empreendimentos por meio da capacitação

de professores, da criação de linhas editoriais, de formação de técnicos na área de administração e gestão dos sistemas públicos municipais, estaduais e federal.

Na contracorrente do processo de institucionalização das Ciências Sociais e Humanas no Brasil, que nos anos de 1950 assumiu novo ímpeto na senda da criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB-1955), da consolidação das grandes universidades brasileiras e da formação de uma intelectualidade determinada a explicar o Brasil pela via da produção de um pensamento científico autóctone, a Educação foi associada por Teixeira à arte, não a arte entendida como criação estética, mas sim à artesanidade, na qual ciência, tecnologia e arte de ensinar se associam na elaboração da prática educativa.

Independente da generosidade dessa idéia sobre a arte de educar, muito além do mundo abstrato da ciência e, entre as artes, a mais complexa (TEIXEIRA, 1977, p. 49), essa concepção reforçou a representação da educação como campo eminentemente de prática de ensino, desvinculada da prática de pesquisa. Sendo assim, os seus profissionais/intelectuais tornaram-se idealmente portadores de um saber prático em um mundo em que a teoria se tornava força legitimadora dos saberes acadêmicos.

Conclusões

No seu extenso artigo, de 1970, intitulado "A pesquisa educacional no Brasil", que ocupou todo o primeiro número dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, Aparecida Joly Gouveia

afirmou, a partir da análise do processo de implantação da pesquisa na área no INEP e no CBPE, até 1970, que são cinco as principais características dessa produção: descontinuidade nos projetos de pesquisa em função das guinadas nas políticas públicas para educação; excesso de praticismo, ou seja, de pesquisas voltadas para o plano imediato da intervenção; a pesquisa estava restrita aos órgãos governamentais, pois não se desenvolvia no interior das Faculdades de Educação e, sobretudo, do Curso de Pedagogia; as políticas e as práticas educacionais permaneciam à revelia do que era discutido nas pesquisas, mesmo em órgãos do próprio governo.

Nas suas conclusões, Gouveia afirmou que duas medidas deveriam ser tomadas: levar a pesquisa para o interior das universidades, pois lá os projetos gozariam de maior autonomia em relação ao governo federal, e formar pesquisadores especialistas em problemas educacionais, de maneira a constituir um grupo de intelectuais familiarizados com os procedimentos de pesquisa (*research design*) e que tivessem, na educação o seu campo de pesquisa e de atuação. Segundo a autora “questões há, em educação, que dificilmente poderão ser adequadamente focalizadas de ângulo meramente econômico, sociológico ou antropológico” (1970, p. 16).

Os anos que seguiram à publicação desse artigo de Gouveia foram justamente aqueles em que a pesquisa na área começou a ser deslocada dos órgãos públicos para o interior das universidades, a partir da implantação dos Programas de Pós-graduação na área. Não interessa para este ensaio alimentar a polêmica sobre os resul-

tados do processo de implantação dos cursos de pós-graduação, uma vez que outros já o fizeram em termos bastante convincentes. Não obstante, é interessante ressaltar algumas resultantes dessas análises: a subordinação da pesquisa em relação ao ensino nas Faculdades de Educação (GRZYBOWSKI, 1987); a desconfiança institucional em relação à prática de pesquisa (GATTI, 1983); a ausência de tradição de pesquisa (GATTI, 1983); a falta de definição do objetivo da pós-graduação (WARDE, 1990); a lógica credencialista que informava os processos de obtenção de títulos de mestre e de doutor (WARDE, 1990); o crescimento desordenado e o improvisado (CUNHA, 1991); o ritualismo e a burocratização (BRANDÃO, 1986); entre outros aspectos que denotam as dificuldades, os obstáculos presentes no processo de introdução da pesquisa em educação na universidade brasileira.

A situação de precariedade da pesquisa educacional no interior do INEP descrita por Gouveia e, sobretudo, as dificuldades encontradas no processo de criação da Pós-graduação em educação não devem ser associadas, dentro de uma relação de *causa-efeito*, ao projeto de Teixeira. A rigor, a idéia de causa é, hoje, de difícil sustentação em História. Contudo, creio que a ausência de uma política de formação de intelectuais diretamente envolvidos com a pesquisa no interior da área educacional, combinada a outras tendências que historicamente incidiram sobre a constituição do campo educacional no Brasil, contribuiu com a representação da educação como campo eminentemente de ensino, como espaço de formação profissional e, no caso

específico dos Cursos de Pedagogia, de formação de quadros para a administração, supervisão e gerenciamento do sistema público e privado de ensino.

O esforço de Teixeira de aproximar a educação das suas ciências fontes não esteve associado à intenção de formar pesquisadores especialistas na área, mantendo, dessa forma, os seus intelectuais distantes do campo acadêmico ou reproduzindo, neste nível, as práticas que os conformaram como portadores de soluções para o processo de transmissão do conhecimento.

Para além de uma discussão sobre o embate social em torno da legitimidade assumida por determinadas práticas e saberes, a vocação para a intervenção, para o exercício da arte de educar, para ser útil ao país, tendeu a eclipsar, atrasar, atrelar e/ou subordinar a pesquisa na área em relação às demandas advindas do Estado e, mais recentemente, da iniciativa privada e de organizações da sociedade civil. Reivindicar a autonomia de um campo científico não significa pensá-lo destacado da sociedade, olhando para as nuvens, assim como Aristóteles definiu a escola filosófica socrática, mas sim concebê-lo como uma instância que goza de relativa autonomia em relação às circunstâncias políticas conjunturais, ao exercício da apologia e da legitimação dos projetos políticos em curso, às demandas com fins estranhos à produção do conhecimento.

Apesar da complexidade dessa discussão sobre a autonomia ou a ausência de autonomia do campo científico, nesse momento, gostaria apenas de salientar que o pesquisador acadêmico na Área de

Educação é uma figura muito recente na nossa história. A primeira geração com esse perfil encontra-se em plena atividade. O resultado desta recenticidade, em muitos casos, é a desconfiada gerada internamente e externamente à área. Em termos polêmicos, é possível dizer que, na área, ele pode torna-se um ser estranho, associado a uma postura elitista e/ou representante de uma ameaça ao compromisso político da intervenção, uma possível intromissão especulativa e desinteressada em um campo que tem como vocação ser prático e decididamente *compromissado* com a transformação social. Por outro lado, nas outras áreas científicas de mais tradição, o pesquisador da educação pode ser visto como aquele que subordina os rigores da ciência ao imediatismo da prática, aquele que compromete a análise objetiva dos fenômenos em função de uma pretensão ingênua de modificá-los; aquele que é incapaz de produzir o diagnóstico se arvora detentor da cura.

A expectativa de Gouveia em relação à implantação da pesquisa educacional no interior da universidade e em relação à especialização dos pesquisadores na área está se cumprindo, mas o caminho tem sido muito tortuoso e repleto de revezes. Talvez seja possível dizer que, nos anos de 1980 – a partir da consolidação de grupos de pesquisa, de programas de pós-graduação e de determinadas entidades científicas – a pesquisa em educação tenha alcançado melhores condições de produção. Sem romper com a sua especificidade de prática social, de prática de ensino, a área incorporou também espaços para a prática da pesquisa, que não deixa de ser também

uma prática social, mas com a especificidade da produção de conhecimento rigoroso e sistematizado.

Por fim, creio que duas linhas de raciocínio poderiam ser mobilizadas para analisar a implantação da pesquisa em educação no país e o papel de Anísio Teixeira neste processo. A primeira, por hipótese, exploraria a idéia de descontinuidade entre os projetos em curso no INEP e no CBPE, sob a direção de Teixeira, e o processo subsequente de implantação da pesquisa na universidade, a partir da criação dos Programas de Pós-graduação. A hipótese da descontinuidade tem como premissa que o projeto de Teixeira foi deturpado ou derrotado (contingência de toda luta política) e a pesquisa na área, deslocada para as Faculdades de Educação sem tradição de pesquisa, foi obrigada a reconstruir seu caminho na academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

A segunda linha, por hipótese, seguiria a idéia exposta neste ensaio, de enfatizar a associação entre a concepção de Teixeira e o processo que manteve a educação e, sobretudo, os seus intelectuais, até meados dos anos de 1970, distantes do campo da pesquisa no Brasil⁵. Nesta hipótese, a ausência de uma política específica de formação de grupos intelectuais especializados em pesquisa educacional e a afirmação da área como campo de práticas educativas e de gestão são considerados como componentes da configuração do campo educacional. A concepção de Teixeira da arte de educar, independente da intenção que informou a sua explicitação, sustenta a tese da íntima relação entre educação e

ciência, mas mantém a dissociação entre educadores e cientistas sociais. Talvez o projeto da Faculdade de Educação, da Universidade do Distrito Federal, de 1935, tão exemplarmente estudado por Ana Waleska Mendonça, contivesse uma proposta de formação dos especialistas em educação que, caso tivesse se tornado hegemônico, alteraria radicalmente o cenário aqui analisado, porém, isto é apenas uma conjectura que este ensaio se permite. O que existe de objetivo nessa proposta de formação analisada por Mendonça é a reafirmação de uma concepção de profissionais vinculados à intervenção social: "os especialistas ou estudiosos da educação, a um só tempo, filósofos e políticos" (MENDONÇA, 2002, p. 107).

Considerando a dificuldade de desvelar a verdadeira intenção do seu projeto, concluiremos com uma máxima cara a Teixeira e aos pragmatistas: *no intuito de descobrir o significado das idéias, indagamos suas conseqüências.*

Notas

¹ O termo campo não assume, neste ensaio, sentido conceitual, particularmente aquele conferido por Pierre Bourdieu. O termo visa, tão-somente, designar o espaço, o lugar institucional ocupado pelos intelectuais da área no processo de produção da pesquisa em educação no Brasil.

² Não pretendo, neste ensaio, debater ou propor uma nova periodização do processo de implantação da pesquisa em educação no Brasil, sigo literalmente os marcos definidos pela literatura que discute o tema, entre as quais cito GOLVEIA (1970), CUNHA (1991), GATTI (1982) e WARDE (1990).

³ O texto de Dewey foi posteriormente traduzido para o espanhol e assumiu o título de *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1960. Nota-se a

intenção do tradutor de afirmar uma tese que o texto de Dewey, apenas, indica a possibilidade.

⁴ O texto *Ciência e Arte de Educar*, apresentado no 1º Seminário Interestadual de Professores, foi posteriormente publicado na coletânea *Educação e o Mundo Moderno*, de 1977.

⁵ Existem informações que revelam a implantação de grupos de pesquisa em educação nas universidades brasileiras nos anos 60, em um período anterior à implantação dos Programas de Pós-graduação. Refiro-me à Seção de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e,

em particular, ao trabalho de pesquisa na Área de História da Educação Brasileira. Sem a pretensão de menosprezar a importância deste fato, visto somente dizer que a ampliação em âmbito nacional dessa experiência ocorreu somente nos anos de 1970 com a criação dos Programas de Pós-graduação em Educação. Sobre essa questão, ver "A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação", de Leonor Maria Tanuri (Cf. MONARCA, C. *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Unijuí, 1999).

Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. 1990. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1990.

BRANDÃO, Z. A. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

CAMBI, F. A segunda metade do século XX: ciência da educação e empenho mundial da pedagogia. In: _____. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 595-644.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/Capes, 1979. p. 3-15.

_____. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 63-77, maio 1991.

DEMO, P. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 76-80, nov. 1985.

DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.

FAVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área da educação. *Boletim da Anped*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 44-50, jan./mar. 1987.

GATTI, B. A. (Org.). Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 3-14, fev. 1982.

_____. A pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GOERGEN, P. A. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 1-18, ago./set. 1986.

GOLIVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-20, jul. 1970.

- GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim da ANPEd*, n. 1, p. 34-38, jan./mar. 1987.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.
- MASSA, R. *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia, 1975.
- MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.
- MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- MONARCA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: INEP, 2001.
- TANURI, L. M. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCA, C. *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Unilui, 1999.
- TEIXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- _____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.
- _____. Ciência e Arte de Educar. In: _____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- _____. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.
- _____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 145-149, jan./mar. 1956.
- _____. Ciência e Educação. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-3, 1957.
- _____. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955.
- VELLOSO, J. A pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.
- VIEIRA, C. E. *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação*. 1994. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - PUC/SP, São Paulo, 1994.
- WARDE, M. *A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. Porto Alegre: Anped, 1993.
- _____. O papel da pesquisa na pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.
- WEBER, S. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio 1992.
- XAMER, L. N. *O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisa educacional CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

O professor, o terapeuta e a avaliação - antagonismos e semelhanças das profissões e do processo avaliativo

Elvécio Scampini Júnior*

Luciano Ferraz Servantes**

* Prof. Me. em Matemática, Coordenador do Curso de Matemática Aplicada e Computacional da UCDB.

e-mail: scampini@ucdb.br

** Mestre em Educação e professor da UCDB.

e-mail: fenaluc@terra.com.br

Resumo

O professor e o terapeuta ocupacional incluem em suas funções algo de semelhante: o processo avaliativo. Mas quais enfoques o professor e o terapeuta dão a esse processo e quem são os sujeitos envolvidos? Ora, o professor enfatiza o processo avaliativo em vários conjuntos de alunos em diferentes salas de aula, enquanto que o terapeuta objetiva o tratamento, no entanto, enfatizando um sujeito – o paciente. Poderia o professor ser o terapeuta e o terapeuta ser o professor quando se trata de avaliar? Em análise, esses profissionais se assemelham por utilizar a avaliação como instrumento que indica: o ensino e a aprendizagem, o diagnóstico e o tratamento, tendo-se: a ótica da educação e a ótica clínica. Mas essa constatação não encerra a discussão, sendo que há implicações no processo avaliativo para ambos, e é esse processo o objeto de estudo desse trabalho.

Palavras-chave

Docente; terapeuta; avaliação; processo; semelhanças e antagonismos.

Abstract

The teacher and the occupational therapist include in their work functions something similar: the evaluation process. But what focuses do the teacher and therapist give to that process, and who are the subjects involved? The teacher focuses on the process of evaluation in various groups of students in different classrooms meanwhile the therapist focuses on the treatment, however focusing on a subject - the patient. Could the teacher be the therapist and the therapist the teacher, when handling evaluation? In the analysis, these professionals are similar as they use evaluation as an instrument that indicates: teaching and learning, the diagnosis and the treatment, involving the educational outlook and the clinical outlook. But this fact does not end the discussion, as there are implications in the evaluation process for both, and it is this process which is the object of study in this paper.

Key words

Teacher; therapist; evaluation; process; similarities and antagonisms.

1. Tudo começa pela discussão: avaliar, avaliando e avaliação

Esse trabalho surge de discussões em sala de aula no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco, e se apresenta com base nas referências teóricas (PERRENOUD, COLL, POZO, HADJI e outros) propondo reflexões e discussões sobre o tema da avaliação e as implicações inclusas no processo avaliativo. Entretanto, além das discussões e reflexões, também se optou por fazer uma apreciação do processo avaliativo na área de saúde, mais precisamente, na área de Terapia Ocupacional. A razão para tal opção se dá porque, ao comparar o professor em sala de aula e os instrumentos que ele utiliza, o terapeuta ocupacional e os seus procedimentos, pode-se perceber que ambos profissionais apresentam algumas diferenças e semelhanças nos aspectos de suas profissões. Assim, se por um lado, o professor deve estar apto ao planejamento de suas atividades em sala de aula ante os seus alunos; se estas atividades devem estar planejadas de modo a atender, pelo menos em parte, as necessidades e a realidade de seus alunos de modo a cumprir as regras de uma determinada instituição, por outro, ele deve avaliar os alunos de modo a saber se o seu trabalho atingiu certas metas e se o conhecimento dos alunos foram adquiridos ou não. Nesse sentido, se por um lado, o terapeuta ocupacional deve planejar seus atendimentos, organizar seus recursos ante seu paciente; cooperar junto a uma instituição¹; por outro, o terapeuta deve avaliar seus pacientes,

pois a avaliação é o instrumento que determina os prosseguimentos dos tratamentos ou a alta clínica. Desse modo, há muitas semelhanças, mas qual a diferença fundamental entre terapeuta e o docente? A essa questão responde-se: no processo de avaliação. Pois, enquanto o professor avalia um conjunto de alunos, o terapeuta ocupacional emprega atividades para avaliar um paciente. Entretanto, ambos os profissionais tomam o processo avaliativo como meio ou instrumento que garante determinados aspectos – positivos e negativos – que interferem no prosseguimento de suas atividades. Por isso, esse trabalho vem sugerir algumas reflexões e sobre como esses profissionais lidam com a avaliação e o seu processo.

2. Metodologia

Com uma abordagem teórica, empírica, descritiva e fundamentada nas discussões do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, as discussões e reflexões sobre o tema avaliação propuseram a necessidade de seu aprofundamento. Assim, por meio das observações realizadas, com um professor (sujeito direto), em algumas salas de aula de curso superior, junto aos acadêmicos da mesma universidade (sujeitos indiretos)². Desse modo, algumas salas de aula de diferentes cursos superiores foram visitadas durante a avaliação aplicada pelo professor, dando-se as observações que serão apresentadas nesse trabalho. Para poder adentrar às partes componentes desse trabalho, faz-se necessário elencar algumas questões para que melhor se

aprecie o tema que poderão auxiliar nas reflexões sobre a avaliação em educação e a avaliação em saúde, tais como: em que estas diferem? Que caminhos são percorridos, pelo profissional docente e o profissional da área da saúde, para que o processo da avaliação ocorra? No caso, quando se trata de avaliar, o terapeuta ocupacional pode ser o docente e o docente pode ser o terapeuta? A partir dessas questões, esse trabalho é uma busca pelas respostas. Evidentemente, sabe-se que, para o tema "avaliação", não se esgotam as discussões e os debates e que muitas são as reflexões que pousam sobre esse assunto.

Composto de duas partes, esse trabalho apresenta, na primeira, uma descrição da avaliação realizada pelo terapeuta ocupacional, acrescentando a óptica terapêutica do processo avaliativo. Na segunda parte, são apresentados alguns pressupostos de autores da área educacional, que se referem à avaliação e, na oportunidade, analisa-se as referências teóricas sobre o tema avaliação. Dessa forma, é apresentada uma pesquisa empírica realizada em salas de aula durante a avaliação de universitários e as situações geradas para o professor, ante o processo avaliativo.

Concluindo um paralelo entre esses profissionais – terapeuta e docente – tenta-se dar as respostas às questões, anteriormente descritas, a respeito do tema avaliação, discorrendo-as nas considerações finais desse trabalho.

3. Avaliação em saúde: o terapeuta ocupacional avaliando

O ser humano é considerado um ser biopsicossocial, um todo unificado; é um ser histórico, norteado por experiências diárias; é um ser cultural pela aquisição de uma educação que o cerca desde o momento que nasce, cresce e se desenvolve pelo contexto que o cerca, preservando-se, inclusive a sua cultura. Possui capacidades e habilidades que o tornam dinâmico e gerador de situações e são dessas que surgem as suas necessidades. Dessa forma, faz com que ele busque objetivos e, com isso, torna-se produtivo e interativo – processo dinâmico humano. Em dado momento, se esse processo dinâmico for interrompido, toda a funcionalidade³ humana é comprometida. Por exemplo, se uma doença compromete o indivíduo, é provável que seu processo funcional seja afetado, total ou parcialmente. Assim, a doença tanto pode comprometer a sua capacidade de agir, quanto a sua capacidade de interagir. Dessa maneira, esse indivíduo tanto será levado a se adaptar quanto a se ajustar mediante à sua produtividade ou improdutividade na sociedade em que vive. Sendo improdutivo, deixa de ser indivíduo social para ser o paciente.

Caso venha necessitar do tratamento terapêutico ocupacional, o paciente será identificado pelo terapeuta que se utiliza da entrevista inicial e, a partir dessa, inicia-se o processo avaliativo. Para o terapeuta, esse processo de avaliação faz-se necessário, porque é por ele, ou melhor, de um conjunto de avaliações⁴, que o diagnóstico se confirma e se obtém os dados precisos para

o tratamento do paciente e quais serão os recursos terapêuticos necessários para tal.

O processo avaliativo é uma apreciação sobre os dados relevantes nos processos de comprometimento – físico, mental e social – do indivíduo, que auxiliam o terapeuta ocupacional na tomada de decisões e na elaboração de objetivos que irá compor o plano de tratamento e atividades que serão aplicadas como tratamento, visando atender os déficits ou comprometimentos do paciente.

A apreciação sobre esses dados compõe-se da identificação do paciente e de seu estado clínico e patológico, sendo os dados caracterizados pela:

a) *Investigação*: aprecia-se os dados referentes aos comprometimentos físicos - motor e funcional. Essa investigação fornece subsídios ao terapeuta para a determinação dos meios de reabilitação ou habilitação, bem como, a reeducação de hábitos inadequados pertinentes à vida diária.

b) *Inferências*: aprecia-se dados referentes às perdas cognitivas, sensoriais, desajustes mentais e/ou psíquicos. Nessa avaliação, o terapeuta adquire os meios de inferir na rotina diária do paciente desde o que se refere às atividades de vida diária até às de vida prática⁵, objetivando a educação ou reeducação e/ou hábitos do paciente.

c) *Intervenção diagnóstica*: aprecia-se os relacionamentos intra e extrapessoais do paciente, ou seja, os familiares, os sociais, os profissionais e econômicos. Por meio dessa intervenção, o terapeuta adquire subsídios para interferir nos aspectos psicossociais para torná-lo indivíduo social (SERVANTES, 1999, p. 69).

No entanto, antes do processo avaliativo fazem-se necessárias algumas considerações: a primeira, refere-se ao contato inicial do terapeuta com o paciente, sendo crucial o estabelecimento de um vínculo; a segunda consideração diz respeito às capacidades do paciente responder à avaliação e a orientação necessária para essa resposta – a explicação dos procedimentos avaliativos e a sequência de como essas avaliações devem ocorrer; esses são procedimentos que indicam ao paciente o sentido de sua melhora⁶.

E, por fim, faz-se necessário que o terapeuta oriente o paciente sobre o processo de interpretação e análise dos resultados das avaliações, pois esses dados significam quais serão os prosseguimentos do tratamento. Algumas vezes, os dados negativos, tais como: de rejeição ao tratamento, negação da doença, sentimentos de menos valia, ansiedades, etc., torna o processo avaliativo melindroso⁷. Nesse caso, o terapeuta ocupacional deve estar atento às reações emocionais positivas e negativas que influenciam no processo da avaliação e saber interpretar se essa influência é benéfica ou maléfica para o paciente. Assim, o profissional toma de planejamentos⁸ que podem indicar dois caminhos a serem seguidos na avaliação: no primeiro, observa-se a disposição do paciente – patológica e clínica – partindo para os recursos terapêuticos que o influenciem; no segundo, quando da comunicação direta que se processa nas entrevistas – o discurso falado – notando a sua coerência e pertinência à ação do paciente. Por outro lado, havendo dúvidas sobre os resultados que o avaliado

possa fornecer, o terapeuta pode buscar novos recursos, incluindo-os em uma reavaliação⁹, para se assegurar de novos resultados. Um exemplo disso é considerar, às vezes, que o terapeuta se utiliza de recursos lúdicos, figuras, desenhos, pinturas, imagens, etc., para confirmação de resultados anteriormente avaliados, modificando-os ou não.

Não muito diferente do professor, que avalia em momento certo, com data certa, com duração exata e entrega os resultados aos alunos dentro de um tempo razoável, o terapeuta ocupacional também se atém a esses aspectos, para que não resulte em gasto de tempo inútil na sessão com o paciente, vindo a gerar expectativas negativas a respeito da terapia.

Como é possível verificar, o processo avaliativo da terapia ocupacional, em saúde, é tão complexa como o é o da área escolar, gerando no profissional da saúde, como no docente, expectativas sobre os bons resultados de seu trabalho. No entanto, é importante que o terapeuta faça reflexões sobre a sua capacidade de atingir os propósitos e objetivos com o seu paciente, tanto quanto o professor com os seus alunos, quando se trata da transmissão de conhecimentos e de aprendizagens.

Portanto, ressalta-se que a avaliação em saúde tem seus princípios voltados a especificidade de um tratamento, sendo ela o instrumento que justifica os meios, tais como os recursos terapêuticos, as atividades aplicadas, os seus métodos e as suas técnicas, tomados para tratar, reabilitar e/ou reeducar pacientes que venham ter ou adquirir algum tipo de deficiência, de déficits ou deformidade por patologias adquiridas ou congênitas.

4. O profissional docente: os alunos e a avaliação

O profissional docente diferencia-se do profissional da saúde quando, em vez de tratar apenas de um indivíduo, trata de um conjunto de indivíduos.

A sala de aula não é, mas assemelha-se, a um grande consultório, porque inclui diferentes pessoas, com diferentes histórias, com diferentes níveis culturais e sociais e, porque não dizer, com diferentes déficits e dificuldades e, todos, são atendidos por uma mesma pessoa: o professor. O professor é aquele que possui um histórico pessoal, cultural e detentor de uma identidade que deve se inserir às normas e regras de instituições escolares e, por meio dessas, atende às exigências para o seu trabalho com o grupo de alunos nas salas de aula. É ele que transmite conhecimentos, ensinando conteúdos e delegando as tarefas que explora com os alunos, que descubram o desconhecido. Para isso, esse profissional deve adquirir uma gama de habilidades ou de conteúdos procedimentais. Segundo Coll e Valls (2000, p. 92):

[...] os conteúdos procedimentais designam um conjunto de ações, de forma de agir e de chegar à resolver tarefas. Trata-se de conhecimentos referentes ao saber fazer coisas (com as coisas ou sobre as coisas, as pessoas, a informação, as idéias, os números, a natureza, os símbolos, os objetos, etc.). Como dissemos, fazem referência às ações para solucionar problemas, para chegar a objetivos ou metas, para satisfazer propósitos e obter novas aprendizagens.

Por essa citação pode-se perceber que o professor é aquele que deve conhecer o

saber fazer¹⁰ antes do ensinar na ação, e isso implica a busca de recursos ou meios que venham a auxiliá-lo na sua tarefa. Em um desses recursos que reside a complexidade docente: o discurso de sala de aula, que, não é e nem pode ser comparado a um discurso de consultório. No discurso de sala de aula está implicado o domínio do grupo, bem como, a possibilidade de envolvimento dos alunos com disciplina e os conhecimentos provenientes dela¹¹. O professor aborda os conteúdos planejados, organizados, sintetizados, coincidentemente bem explicados para si, no entanto, é a sua apresentação discursiva, a maneira como interage didaticamente e sua forma de se dirigir a cada aluno, até mesmo de gesticular, de saber usar de junções e exemplos dos textos, que darão a entender para os alunos de que é feito o docente e o seu discurso, julgando-os como bons, ruins, incompreensíveis, desestimuladores, divertidos, etc.

Por outro lado, o professor também percebe com quem e com que tipo de grupo ele está lidando, ainda mais quando toma-se de um recurso pouco apreciado pelos alunos e indicador de muitas discussões: a avaliação. Evidentemente, a avaliação é uma resultante do discurso, sendo um método discutível e tema para muitos debates, mas faz parte do sistema escolar, é necessária, ainda, para avaliar o conhecimento dos alunos, como também, uma forma de controle e regulação. Segundo Perrenoud (1999, p. 9):

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão, a progressão no mesmo curso segundo, a seleção no início do secundário,

a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomos para outros [...].

Pode se perceber que a avaliação é o instrumento abrangente do discurso do professor, pois é classificatória, porque distingue alunos e uma forma de controle e regulação do conhecimento que o professor necessita para se certificar se o seu discurso desenvolveu a aprendizagem; é a que assegura ao aluno uma colocação na sala de aula, é a que pode discriminar alguns alunos, ou até posicioná-los no mundo. Portanto, a avaliação é pragmática, que dá poder de se assegurar o discurso de sala de aula e identifica o professor e a sua capacidade de transmissão, de regulação, de controle dos conhecimentos e das aprendizagens dos alunos. Mas, acredita-se que esse instrumento, também, seja um componente que altera determinadas dinâmicas na sala de aula, quanto ao desenvolvimento do conhecimento e que ambas partes – alunos e professor – envolvem-se. Nesse caso, Coll e Onrubia (1998, p. 87) observaram que:

Por dispositivos e recursos de controle e acompanhamento mútuo* entendemos aquelas atuações através das quais o professor e alunos verificam, de maneira mais ou menos sistemática e contínua, os avanços realizados na construção de significados compartilhados, detectam ou procuram detectar, rupturas ou mal-entendidos mútuos e tentam resolvê-los

em função dos objetivos instrucionais que comandam a situação.

Reportando-se à atividade discursiva e à atividade conjunta no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos, a citação acima apresenta um quadro em que a avaliação pode ser um dispositivo de transformação, porém, complexo. O que se pretende dizer é que, por exemplo, a rotina diária do professor na sala de aula com o seu discurso não geram alterações, pois os alunos o ouvem sem distinção quantas vezes for necessário. No entanto, quando o professor se refere à avaliação e a investe na sala de aula, os fatos e a óptica dos alunos alteram-se em relação ao professor. Na verdade, a avaliação faz com que se altere a relação professor-alunos em razão das necessidades pessoais e sociais de cada aluno. Assim, pôde-se verificar qual o papel da avaliação, se como instrumento que indica os desempenhos, ou se a medida das abordagens do ensino e da aprendizagem, ou se a regulação de conhecimentos dos alunos. Desempenhos por se tratar da avaliação como instrumento que indica ou não, os conhecimentos dos alunos, ante o seu aprendizado, e a competência do professor ao ensinar seus alunos. Nesse sentido, os alunos se apercebem de seus aprendizados, por meio de uma medida, ou seja, de acordo com a "nota" obtida, por seus esforços. Portanto, os alunos têm a noção de sua aprendizagem de acordo com a medida (nota) obtida e percebem a regulação de seus conhecimentos de acordo com o ensinado. Por outro lado, o professor tende, pelas medidas

(notas) obtidas de seus alunos, a reverificar seus procedimentos, a sua didática e a sua metodologia de trabalho. Nesse sentido, é comum o docente auto-avaliar-se quanto à sua competência para o ensino e, até mesmo, tomar novos recursos para o seu trabalho ou desenvolver os já existentes¹². Essa auto-avaliação do docente é mais comum quando na revisão dos resultados da avaliação, pois se os alunos conseguiram resultados acima de uma média aceitável, o professor refletirá "Será que estava muito fácil esta prova?". E, caso foi o inverso da situação, na qual os resultados foram abaixo de uma média aceitável, ele refletirá: "Será que exagerei, não ensinei direito, ou será que eles é que não estudaram?". Mas se houver um empate entre os resultados, o professor poderá pensar: "Alguns compreenderam o que ensinei, mas, outros não entenderam nada!".

Na verdade, o exercício do ensino exige o conhecimento sobre a diversidade que se encontra nas salas de aula. Há uma heterogeneidade referente aos alunos e seu modo de desenvolver conhecimentos. Portanto, enquanto a avaliação for vista como instrumento de controle, regulação e medida fará com que a relação professor-alunos seja conflituosa, pois o significado e o caráter do processo avaliativo é de propor formação – de conhecimentos, de posturas, de atitudes, de valores e de procedimentos pertinentes a aprendizagem.

5. Observando alunos em avaliação na sala de aula: o professor e o terapeuta

Os dados apresentados a seguir foram obtidos na observação de diferentes cursos universitários e em diferentes datas, nas quais, os alunos estavam sendo avaliados por um mesmo professor, responsável por uma disciplina igual para todos os cursos. Desse modo, são apresentados os caminhos percorridos para a obtenção dos dados.

Combinado previamente, o professor comunicou aos acadêmicos sobre sua substituição no dia em que seria aplicada a avaliação, deixando o pesquisador em seu lugar na sala de aula. Assim, alegando outros compromissos durante a avaliação, o professor não permaneceria totalmente na sala, apenas retornando a ela, quando pudesse, para atender, caso houvessem, as dúvidas que os alunos pudessem ter em relação à avaliação aplicada. Desse modo, as avaliações foram entregues para os acadêmicos pelo professor que, após, deixou o controle da sala e da avaliação para o terapeuta que, por sua vez, desconhecia os acadêmicos e o conteúdo avaliado. Ressalta-se que os acadêmicos desconheciam a identidade profissional do terapeuta, portanto, para esses alunos, esse último também era um professor. Desse modo, os fatos apresentados baseiam-se nas observações feitas pelo terapeuta ocupacional que, posteriormente, discutiu com o professor os resultados das mesmas. Portanto, abaixo, são apresentados dois momentos: no primeiro, o pesquisador (terapeuta) e o

professor observam os alunos durante a avaliação; no segundo, o pesquisador (terapeuta) observa o comportamento do professor após a avaliação.

Observando os alunos: desempenho e comportamento na avaliação

- a) o professor organiza a sala de aula de modo que os alunos se sentam onde ele deseja; o professor pede a eles que leiam cada exercício antes de começar a fazê-los;
- b) os alunos iniciam a avaliação lendo os exercícios; porém, não os concluem, virando repetidamente as páginas como se buscassem os exercícios mais fáceis para iniciar;
- c) o professor se ausenta da sala de aula: os alunos cruzam pernas, roem unhas, olham para cima, para baixo, remexem-se nas cadeiras; bocejam, balançam a cabeça negativamente; esticam o corpo; curvam-se sobre a carteira;
- d) o professor retorna à sala; observa os alunos e se dirige àqueles que pedem auxílio; os alunos reiniciam os exercícios, o mesmo exercício é refeito várias vezes; a situação é tensa.
- e) alguns alunos, após poucos minutos de avaliação, entregam a avaliação e se retiram da sala; no rosto deles, a preocupação mesclada com a indiferença;
- f) o professor torna a se ausentar da sala: os alunos voltam ao comportamento anterior; observam desconfiados o terapeuta;
- g) o professor retorna a sala; os alunos tomam a postura de concluir a avaliação, mas se percebe dúvidas; o professor torna

- a) a tirar as dúvidas dos alunos indecisos;
- h) a sala já conta com poucos alunos, o professor se mantém na sala; os poucos alunos concluem a avaliação e se retiram.
- * Observações e informações obtidas pelo professor após a avaliação.

Professor: agindo na urgência, decidindo na incerteza¹³

- a) após tirar as provas do envelope, o professor as separa: boas, médias, ruins e as em branco;
- b) começa sua correção pelas boas, tece comentários bons sobre o comportamento desses alunos em sala e durante as aulas; analisa seus rendimentos;
- c) analisa os resultados negativos de algumas provas e começa a tecer dúvidas quanto ao desempenho de seu trabalho; verifica os pontos negativos e positivos dos conteúdos abordados; reflete numa possível avaliação que substitua as notas ruins e as provas em branco;
- d) desnorteia-se ao ver as provas em branco que traduzem o comportamento de alguns alunos: os interessados e os não interessados;
- e) faz uma avaliação estatística da distribuição das notas; compara-as; revê mentalmente os conteúdos abordados; é rígido no primeiro momento, para, em seguida, refletir;
- f) acredita que, se aplicar outra avaliação para melhorar os resultados dos alunos, significa dar uma oportunidade para despertar o interesse e não uma chance para melhorar notas;
- g) programa a nova avaliação; preocupa-se com o calendário e com o conteúdo

- programado para as aulas nas quais dará a avaliação substituta;
- h) termina, sem ter a certeza de que uma nova avaliação é realmente a melhor saída.

Ressalta-se que estas observações não estão resumidas a uma única avaliação assistida pela pesquisa. Outras salas de aula foram observadas durante a avaliação de universitários e, o que pôde ser observado é semelhante ao que foi discorrido acima. Evidentemente, essas observações não se assemelham a uma pesquisa empírica, em que os sujeitos, os discursos, a coleta de dados e as análises dos resultados podem construir teorias a serem discutidas e aprofundadas. Na verdade, essas observações foram feitas mesmo sem noção de que este presente trabalho surgiria. Portanto, não há aqui o "rigor da pesquisa", mas um relato de como se estabelecem os processos avaliativos na área da saúde e na área da educação.

Nessas observações percebe-se uma dinâmica importante e necessária do professor e, que não se encerra na sala de aula, mas abrange a sua casa, a sua estrutura profissional, a sua capacidade e habilidade de transformar os resultados em reflexões que podem alterar a sua rotina. E, para o terapeuta ocupacional, como se dá todo esse processo envolvendo a avaliação? Seria da mesma forma pela qual o professor se vê envolvido? De outro modo ocorre a avaliação do terapeuta ocupacional, pois a dimensão clínica é mais exata. Na clínica, o diagnóstico e as condições gerais do paciente são os principais aspectos que direcionam o terapeuta ao tipo exato de avaliação o

paciente será submetido. Desse modo, as atividades propostas pelo terapeuta para a avaliação, do paciente devem se ater aos seguintes critérios: condições motoras e funcionais; condições mentais e psíquicas; condições comportamentais e reacionais e as condições psicossociais.

Dessas avaliações obtém-se a soma dos resultados que indicam os demais procedimentos do tratamento. Nessa perspectiva, é necessário fazer duas relações: a primeira é a relação terapeuta-paciente e a segunda é a relação terapeuta-terapeuta.

Portanto, a seguir são apresentados o processo avaliativo e a metodologia aplicada:

Terapeuta e paciente: planejamento e aplicação do processo avaliativo pela terapia ocupacional.

| Planejamento para o processo avaliativo | Processo de avaliação e metodologia |
|---|---|
| a) contato e entrevista inicial | Anamnese: coleta de dados |
| b) avaliação motora e funcional | Aplicação de atividades funcionais |
| c) avaliação mental e psíquica | Aplicação de atividades cognitivas |
| d) avaliação comportamental e reacional | Aplicação de atividades seletivas |
| e) avaliação dos aspectos psicossociais | Aplicação de atividades sócio-relacionais |

Terapeuta e paciente: planejamento e aplicação do processo avaliativo pela terapia ocupacional.

| Análise dos dados obtidos | Metodologia Aplicada |
|--|--|
| a) Anamnese: coleta de dados | Pertinentes, não pertinentes |
| b) Aplicação de atividades funcionais | Funcionalidade satisfatória ou não |
| c) Aplicação de atividades cognitivas | Aspectos cognitivos satisfatórios ou não |
| d) Aplicação de atividades seletivas | Aspectos comportamentais e reacionais positivos ou negativos |
| e) Aplicação de atividades sócio-relacionais | Isolamento social e profissional (caso presente) |
| * reavaliação de uma avaliação geral | * reavaliação dos dados negativos ou deficitários |
| * intervenções | * encaminhamento a outros profissionais ou não |

Pela observação feita sobre esses dois quadros, acima, percebe-se que o processo avaliativo do terapeuta se faz tão complexo quanto do professor, pois há um conjunto de segmentos a serem seguidos e que, necessariamente, devem estar bem articulados com a realidade e com a necessidade de que cada profissional, de acordo com a sua clientela, trata. Desse modo, aí está mais uma semelhança entre esses profissionais.

6. O professor e o terapeuta: antagônicos e semelhantes

Percebe-se que o terapeuta é o profissional se propõe a educar e reeducar o conjunto humano, pois, toda dinâmica do processo avaliativo é centrado no sujeito como um todo. Nesse sentido, avaliar os sujeitos coletivamente é praticamente inviável e dificilmente o terapeuta conseguirá centrar suas observações – em compromentimentos e déficits – em uma avaliação coletiva, pois ela deve ser específica a cada caso. Portanto, há mais um antagonismo que se estabelece entre o professor e o terapeuta: o olhar clínico que cada um possui, mas, há também uma semelhança, a auto-avaliação de si e do trabalho realizado. Desse modo, o terapeuta conseguirá ser o professor, porque se atém nos aspectos específicos do conjunto humano, tais como as reações e a postura dos alunos, ante a avaliação. No entanto, acredita-se que o terapeuta tenha critérios mais impessoais para tratar os resultados das avaliações. Do mesmo modo, o professor pode ser o terapeuta, porém, o processo avaliativo e os resultados

obtidos – negativos e positivos – da avaliação recaem sobre um olhar mais pessoal. Nessa perspectiva, “com frequência, a solidão da profissão de professor parece ter sido escolhida e assumida como uma condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia” (PERRENOUD, 2001, p. 84). Desse modo, essa solidão, a qual está fadada ao professor, é mais uma semelhança com o terapeuta, pois se auto-avalia após a avaliação de seus alunos. O instrumento avaliativo os levam a refletir sobre os seus desempenhos e quanto às suas competências no trabalho que realizam. Solitariamente, tanto o professor necessita do dinamismo da sala de aula e dos diagnósticos de seu alunado, baseando-se somente nos fundamentos e na especificidade educativa, quanto ao terapeuta, necessita do dinamismo das atividades que aplica a seus pacientes diagnosticados, baseando-se na especificidade da clínica.

Desse modo, com as reflexões sobre a avaliação em educação e a avaliação em saúde retomam-se as questões descritas inicialmente nesse trabalho: em que estas se diferem? Qual dimensão possui a avaliação em educação comparada a da saúde? Que caminhos são percorridos, pelo profissional docente e pelo profissional da área da saúde, para que se formalize a avaliação? No caso, o terapeuta ocupacional pode ser o professor que avalia e o docente pode ser o terapeuta que avalia? Anteriormente, essas questões já estão respondidas, porém, há algumas considerações que finalizam esse estudo.

Sobre o processo avaliativo e os profissionais – terapeuta ocupacional e o

professor – ambos se esbarram em muitos pontos comuns e outros pontos incomuns, pois cada uma das profissões assumidas exigem a adoção de posturas, de éticas, de respeito e de envolvimento com o trabalho proposto e, ainda, uma dinâmica institucionalizada que exige de cada um, uma demanda de ações em torno de acertos e erros, em termos de posição diante de outras pessoas e da própria equipe de trabalho. Assumem, ambos, papéis sociais distintos, sem se esquecerem da identidade própria e da história que os norteia. A avaliação é pragmática para ambos os profissionais, pois exige um ritual, uma cerimônia, a fim de se atingir objetivos por meio de alunos ou indivíduos sociais com identidades e histórias incomuns, tanto culturalmente quanto socialmente, portanto, é pragmática por necessidade.

Para esses profissionais, a certificação de suas capacidades e habilidades são importantes e, muitas vezes, ambos obtêm essa certificação, por meio de processos que avaliam outros indivíduos. Avaliam como que, extraindo desses indivíduos o pouco, ou muito, que conseguiram desenvolver dos conhecimentos que foram gestados ou construídos no decorrer dessas relações – professor-aluno / terapeuta-paciente. É, pelo ensinar e pelo aprender ou reaprender, resultando no educar ou reeducar que todos, profissionais e indivíduos se posicionam ante uma sociedade exigente, conturbada e castradora que observa, analisa e, também, classifica e discrimina através não de uma, mas de várias avaliações sociais. Portanto, se a avaliação é o instrumento, ou o mal necessário, para ambos os profis-

sionais, ela indica e os instrumentaliza para construir novas competências – terapêutica e educacional.

Notas

¹ A terapia ocupacional na instituição como, por exemplo, hospitais, maternidade, asilos geriátricos, hospitais-dia psiquiátricos, etc., podendo também ser atuante em clínicas, consultórios, creches, etc., que não são consideradas instituições.

² A propósito de sujeito direto referente ao professor que colaborou junto a esse trabalho propondo ao terapeuta ocupacional a oportunidade de acompanhar algumas salas de aula, nos dias que as mesmas estavam sendo avaliadas, sendo assim, os acadêmicos que compunham essas salas são denominados sujeitos indiretos, por não terem sido informados e nem comunicados a respeito das observações que são decorrentes desse trabalho.

³ A propósito da funcionalidade humana referente às condições físicas, motoras, mentais e, consequentemente, às sociais, profissionais e as econômicas.

⁴ Esse conjunto de avaliações refere-se às avaliações das atividades de vida diária e de vida prática, às avaliações dos estados motores e funcionais, às avaliações do estado mental, psíquico e comportamental do paciente.

⁵ A propósito das atividades de vida diária definidas como as atividades no ambiente doméstico, como, por exemplo, limpar, cozinhar, organizar, etc., e as atividades de vida prática definidas como as atividades do âmbito sócio-profissional, como, por exemplo, recreações, leituras, caminhadas, visitas a outros lugares, etc.

⁶ A possibilidade do sujeito, do nosso cliente de se descobrir como pessoa em meio ao coletivo, está na desconstrução do modelo logo-cêntrico e na passagem para uma nova ordem civilizatória, uma nova ordem cultural, baseada em uma consciência que tematiza as suas ações e sentimentos e mobiliza o melhor e a maior parte do ser (BATTISTI, 2001, p. 42).

⁷ A propósito dos encaminhamentos que devem ser feitos a outros profissionais, como, por exemplo, psicólogos, psiquiatras, etc., pois os dados negativos apresentados em uma avaliação devem ser anali-

sados por esses profissionais, uma vez que não são pertinentes apenas à análise do terapeuta ocupacional.⁸ A propósito dos planejamentos referentes às avaliações que podem ser construídas, a partir de recursos materiais, como, por exemplo, os jogos pedagógicos, lúdicos, etc, ou que podem ser construídas por entrevistas que se fazem por meio do processo de comunicação direta.

⁹ O que ocorre é uma complementação na avaliação, por meio de recursos materiais que possibilita ao paciente a sua compreensão sobre seu estado reacional, emocional e comportamental, durante a atividade.

¹⁰ Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação poder ter contribuído para um resultado inesperado (SCHÖN, 2000, p. 33).

¹¹ Certamente, os processos de discurso em sala de aula são muito complexos, tanto do ponto de vista de suas bases estruturais (número de participantes, seus diversos papéis sociais e sua orientação corres-

pondente para determinados objetivos; as tarefas educacionais envolvidas) como de seus aspectos dinâmicos (ou seja, o fluxo de ocorrências episódicas interativas à medida que se desenvolvem as atividades de sala de aula). (VALSINER, apud COLL, 1998, p. 34).

¹² A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do "saber mobilizar". Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...) (LE BOTERF, 1994, p. 16, apud PERRENOUD, 2001, p. 21).

¹³ A propósito do tema "Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza" (PERRENOUD, 2001).

¹⁴ O quadro representa resumidamente o processo avaliativo, como exemplo, que é utilizado pela terapia ocupacional em oncologia; diferentemente, as avaliações podem ser outras para outras áreas em que a terapia ocupacional se faz atuante, portanto, o quadro é também apenas representativo e não único para todos os terapeutas.

Referências bibliográficas

- BARROS, A.; LEHFELD, N. *Projetos de pesquisa: propostas metodológicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade, tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CADERNOS DO CEDES, São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Educação e Saúde, v. 5-27, n. 4, 1987.
- COLL, César et al. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Os conteúdos na reforma*. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DONADIO, P. R. *Médico: profissional na saúde e educador na educação*. São Paulo: PUC/SP, 1990. 8 p. (ante-projeto).
- FOCESI, E. Uma nova visão de saúde escolar e educação em saúde na escola. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, 2(1): 19-21, 1990.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SAVANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERVANTES, Luciano Ferraz. *Terapia Ocupacional: pesquisa e atuação em oncologia*. Campo Grande: UCDB, 2002.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para professores*. Estratégias didáticas inovadoras. São Paulo: Madras, 2002.

A universidade pública na avaliação do Plano Estadual de Qualificação (PEQ) do Ceará*

Geórgia Patrícia Guimarães dos Santos

Mestranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP),
e-mail: georgiagps@yahoo.com.br

Resumo

As mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho trouxeram a possibilidade de participação das universidades públicas no acompanhamento e avaliação das políticas de educação profissional. Assim, este artigo sistematiza nossa pesquisa que objetivou identificar a influência social das universidades públicas cearenses na Avaliação do Plano Estadual de Qualificação (PEQ). Percebeu-se que a contribuição das universidades na avaliação prioriza o componente quantitativo, para obter a eficácia e eficiência do Plano. Observamos que a formação profissional, aos moldes do PEQ, contribui na separação entre educação geral e profissional, distanciando os trabalhadores de uma educação básica de qualidade. Além de servir ao capital mediante a cooptação das universidades públicas, que por falta de recursos e investimentos estão gradativamente enfrentando um processo de privatização.

Palavras-chave

Educação, Trabalho e Universidade Pública.

Abstract

Techno-organizational changes in the world have brought with them the possibility of the participation of public universities in following up the evaluation of professional education policies. Thus, this article systematizes the research which aims at identifying the social influence of public universities in Ceará as to the Evaluation of the State Plan for Qualification (SPQ). It was perceived that the contribution of the universities in the evaluation gave priority to the quantitative component in order to obtain the efficiency of the Plan. It was observed that professional training, according to the SPQ, contributes to the separation between general and professional education, keeping the workers away from basic education of quality, as well as contributing to capital by means of co-option of the public universities, which for lack of resources and investments are, gradually, facing a privatization process.

Key words

Education, Work and Public University.

* Este artigo é uma versão da monografia do Curso de graduação da autora, orientada pela Prof^ª Francisca Rejane Bezerra Andrade e intitulada "A Participação das Universidades Públicas na Avaliação da Formação Profissional dos Trabalhadores Cearenses".

1. Introdução

As transformações em curso na sociedade brasileira, decorrentes da reorganização da economia mundial e, conseqüentemente, das mudanças técnico-organizacionais do mundo do trabalho, estão fazendo ressurgir os debates sobre as relações entre trabalho, qualificação e educação, especialmente, a educação profissional.

Tais debates giram em torno de qual a formação desejada, quem faz, quem paga, a quem se destina, quais as relações com emprego e renda e qual o papel da formação profissional para a sociedade.

Estudos internacionais e nacionais, que tratam dessa temática, têm percorrido as diversas áreas das ciências, constituindo em objeto de preocupação de educadores, lingüísticos, psicólogos, assistentes sociais, economistas, engenheiros de produção, enfim, todos aqueles que se preocupam com as questões referentes ao trabalho humano e à suas metamorfoses.

Os diversos posicionamentos dessas questões revelam as diferentes concepções sobre trabalho, educação e formação profissional, assim como vários entendimentos sobre as relações entre educação, trabalho e mercado, recursos públicos e sua gestão.

Verifica-se, nesse campo, um avanço da participação das universidades públicas por meio do acompanhamento e avaliação das políticas e ações destinadas à educação profissional. Tome-se a título de exemplo, a experiência desenvolvida junto ao Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação Profissional do Ministério do

Trabalho, cuja avaliação de diversos projetos de (re)qualificação dos trabalhadores fica à cargo das universidades. Essa nova forma de participação levanta questões sobre o papel social das universidades públicas.

Esse novo espaço de participação traz, assim, novos desafios para a universidade entre os quais se destacam: a capacidade de formular propostas coerentes com os interesses do público-alvo; a possibilidade de acompanhar e monitorar os encaminhamentos e de divulgar as avaliações realizadas, a perspectiva de estender essas experiências para novos espaços institucionais que tratam de outras dimensões da vida do trabalhador.

Essa nova forma de participação institucional desenvolve, de certo modo, como um tipo de controle social dos recursos públicos. Trata-se, portanto, da capacidade de um ator social influenciar o desenvolvimento de políticas públicas.

Logo, parece ser significativo apreender, nesse momento, os lugares e os protagonistas que influenciam os encaminhamentos no campo da educação profissional, e perceber como estão sendo tecidas as representações sociais legitimadoras de mudanças que ocorrem no plano material. Pretendeu-se, pois, identificar nesse estudo o papel social das universidades públicas cearenses na avaliação do Plano Estadual de Qualificação (PEQ)¹.

Assim, este artigo procura trazer à tona o que os professores das universidades públicas cearenses pensam a respeito desse Plano, e ainda aborda questões como: qual a análise na relação entre "estar empregado" e "ter uma escolaridade"? Quais seriam as

novas características da qualificação da força de trabalho? Qual o papel dos profissionais envolvidos na avaliação? Entre outras.

Usou-se como técnica para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada, aplicada junto aos professores, que avaliam ou avaliaram o PEQ/Ce, no período de 1996 a 2001; e ainda, procuramos abranger uma diversificação na formação acadêmica dos entrevistados, contemplando as áreas de economia, filosofia, pedagogia, letras, sociologia e matemática.

2. Contextualização do PLANFOR/PEQ

Nos últimos anos, vem sendo registrado um processo de mudanças nas economias para um nível "tecnologicamente organizado e organizacionalmente flexível". Essas mudanças determinam alterações sobre os conteúdos de trabalho e os requerimentos de qualificação, ressurgindo a hipótese de que o avanço tecnológico, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado conduziram à (re)qualificação da força de trabalho.

Em um cenário crescentemente globalizado, a atual reestruturação do capital estabelece um perfil empresarial focalizado na competitividade e na busca de uma maior eficiência e eficácia de seu serviço, abrindo um "amplo debate em torno da necessidade de redefinição das estratégias empresariais, incluindo não apenas modernização física de máquinas e equipamentos obsoletos, mas toda uma nova filosofia de produção" (LEITE, 1996, p. 144).

No Brasil, presenciamos um contraste

devido sua fragilidade tecnológica, em que prevalecem processos de trabalho industriais com baixo grau de automação, organizados com base na fragmentação e na constituição de postos de trabalho com tarefas simplificadas.

Estudos realizados mostram que as inovações tecnológicas no parque industrial brasileiro não atingem todos os setores, havendo ainda uma reduzida absorção de tecnologia nas empresas. A título de exemplo, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a região Nordeste, em 2000, necessitaria de R\$ 6 bilhões para suprir a demanda na aquisição de informação e sistemas tecnológicos de pequenas e médias empresas. No caso específico do Ceará, "superar o atraso em tecnologia é uma espécie de dever de casa das empresas do Estado" (*O Povo*, 28/04/01), conforme pesquisa da Fundação Núcleo de Tecnologia Industrial - NUTEC.

O perfil industrial do Ceará, na década de 1990, segundo estudos de Meneleu Neto (2000), permanece se fortalecendo nos ramos industriais que já tinham tradição: têxtil, calçados, alimentícios e embalagens.

No entanto, sucede que a introdução de novas formas de produção na indústria brasileira, nordestina e cearense é uma necessidade de se adequarem aos padrões internacionais de qualidade e produtividade. Se não bastasse, o país enfrenta ainda dois graves problemas: o desemprego e o analfabetismo.

Conforme a Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade de São Paulo, o Brasil saltou da 9ª para 2ª posição, em 20 anos, entre os países com maior

quantidade de desempregados no mundo, atrás apenas da Índia (GloboNews.com, 28/05/2002). E o analfabetismo chega a atingir quase 30% da População Economicamente Ativa (PEA), em 2000, segundo dados do IBGE.

Assim, para responder a liberalização econômica, a competitividade global e a insatisfação pelo desemprego, sem resolver o problema da educação básica, o governo brasileiro, administrado por Fernando Henrique Cardoso, regulamentou um amplo programa de qualificação profissional. Isto porque a educação passou a ocupar uma "pseudo-centralidade" (SANTOS CÊA, 2000) nas relações sociais, traduzida como condição inadiável para a participação dos países no mundo globalizado.

Provavelmente, poucos foram os momentos na história em que trabalhadores, empresários, governo e diversos atores sociais tenham falado tanto sobre preparação para o trabalho e desenvolvimento do país, referindo-se especificamente ao campo da educação profissional. Concretamente, isso levou o governo federal a implementar, em 1995/1996, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

O PLANFOR, considerado como modalidade educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases/1996, manifesta-se de forma crescente e predominante em vários espaços alternativos ao tradicionalmente escolar, mediante os Planos Estaduais de Qualificação (PEQ). Tal Plano pretende, com cursos de curta duração, propiciar aos treinandos "sua inserção ou reinserção no

mercado de trabalho, melhoria da qualidade e da produtividade na produção de bens e serviços, elevação da qualidade de vida das comunidades a que pertençam. Além de, elevar o nível de escolaridade da PEA, buscando gradativamente, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do contingente escolarizado pelo menos no nível básico" (MTb, 1996, p. 13).

Procede que, com nossos estudos "[...] parece plausível supor que o PLANFOR vem consolidar uma política de educação profissional direcionada a qualificar rapidamente os jovens e adultos que estão fora da escola e fora do mercado de trabalho, dando-o um aspecto legal" (SANTOS, 2002, p. 31).

Trata-se de um ponto contraditório na medida em que a educação básica é vista como condição indispensável à formação profissional e, no entanto, os segmentos para os quais se dirige o PLANFOR/PEQ são exatamente esses que já foram privados da educação básica.

Assim, de acordo com todos os professores, avaliadores e ex-avaliadores do PEQ/Ce, entrevistados em nossa pesquisa, a falta de escolaridade básica interfere na inserção ao mercado de trabalho, embora na relação entre "estar empregado" e "ter uma escolaridade", os professores ressaltam que só o nível escolar não é mais suficiente.

Isto porque enfrentamos "as profundas alterações ocorridas na composição do desemprego nacional [que] resultam tanto na expansão da oferta de mão-de-obra, que anualmente pressiona o mercado de trabalho por uma vaga, como no processo de destruição e criação de ocupações moti-

vadas pelo comportamento mais geral da economia” (POCHMANN, 2001, p. 106).

Nesse sentido, o mercado de trabalho sofre um processo de reestruturação com o aumento da competição entre as empresas para elevação dos lucros e, sobretudo, entre as pessoas, por uma vaga de trabalho, surgindo o trabalhador precarizado, subcontratado, terceirizado, *part time*, assalariado da economia informal e o trabalhador desempregado.

Para o Ministério do Trabalho (MTE, 2000), essas transformações refletem uma diversificação e expansão de oportunidades de trabalho no setor informal, ocasionado pela globalização, pela inovação tecnológica e pela busca da competitividade. Para nós, isso significa a desvalorização do trabalho e desconsolidação das leis trabalhistas.

Essas mutações e novas configurações do trabalho na sociedade moderna também estão inseridas na suposta constituição de um novo paradigma técnico-econômico, que implicaria na reestruturação do setor produtivo e na definição de novas trajetórias organizacionais, bem como no estabelecimento de um novo perfil do trabalhador, flexível e polivalente.

Diante disso, consideraremos, como Ferretti (1997), que há um movimento de ruptura/continuidade entre o taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista apoiado, de um lado, pela ciência e tecnologia disponíveis e pelo desenvolvimento de estágios mais avançados das mesmas e, por outro lado, pelas crises recentes de acumulação capitalista e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista.

A educação, nesse sentido, assume um papel fundamental como categoria socialmente determinada, atendendo às demandas empresariais por um novo perfil profissional e às demandas ideológicas da estrutura político-econômica de ocultar a responsabilidade do Estado pela questão do emprego.

Logo, a reforma educacional estabelece “uma nova educação profissional voltada para a empregabilidade entendida como a capacidade do trabalhador se manter num mercado de trabalho em constante mutação; coloca-se como complementar a educação básica e alternativa à educação superior [...]. Ministrada em bases contínuas inclui alternativa de habilitação, qualificação, requalificação e especialização de trabalhadores além do serviço e assessoria ao setor produtivo” (MTb/MEC, 1995, p. 3).

Entretanto, vemos a qualificação profissional, hoje, como uma sucessão de formações rápidas, pontuais que impossibilita o trabalhador de ter uma educação básica de qualidade. Como declarou Bruno (1996, p.91-92), a qualificação é concebida “como um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados. Esta hierarquização decorre de contextos históricos e situações de trabalho bem definidas”.

Na verdade, a qualificação se traduz de diversas formas e níveis em função do produto ou do desenvolvimento tecnológico, do porte da empresa (líder ou terceirizada, etc.) ou do lugar que ela ocupa na Divisão Internacional do Trabalho, enfim, depende do contexto técnico e social no

qual a qualificação se desenvolve. Porque o crescimento da tecnologia ocorreu de modo desigual em diversos setores, inclusive dentro dos próprios processos produtivos. Por exemplo, na Alemanha, as empresas automobilísticas possuem uma produção mais complexa do que suas filiais no Brasil (ANDRADE, 2000).

Quanto a isso, Hirata (1994) chamou a atenção para a multidimensionalidade do conceito de qualificação, que compreende três aspectos: a qualificação do emprego, entendida como o conjunto de exigências definidas, a partir do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, que inclui as qualificações sociais ou tácitas; e a qualificação como relação social, historicamente redefinida entre o capital e o trabalho, que expressa de maneira concreta a concepção da força de trabalho como mercadoria.

Há, ainda, no modelo de produção "pós-fordista", um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo de competência, que estaria mais relacionado ao desempenho do trabalhador em seu cargo específico, tendo uma conotação individual, adquirida dentro do espaço de trabalho. Para Ferretti (1997), esse conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Decorre, portanto, da concepção de que as mudanças promovidas na produção introduzem novas formas de relação entre capital e trabalho.

Enfim, para o PLANFOR/PEQ, o mer-

cado de trabalho brasileiro está em constante mudança, em que empresas estão adotando modelos flexíveis de organização do trabalho e o operário deve estar apto a exercer várias funções e operar mais de uma máquina tendo habilidades de raciocínio lógico, leitura e escrita, bem como capacidade para tomar decisões no cotidiano, exercendo atividades com maior produtividade e qualidade.

Do ponto de vista do setor produtivo, torna-se importante a viabilidade do PLANFOR/PEQ, pois essa qualificação amplia as possibilidades de termos um exército industrial de reserva, agora, qualificado, deixando os trabalhadores mais vulneráveis aos ditames empresariais, gerando condições para a redução dos salários e aumento da produção.

Desse modo, compartilhamos com a idéia de que "no atual modelo neoliberal, o PLANFOR representa uma estratégia utilizada pelo Estado para se fazer presente na sociedade. Por um lado, ele normatiza e referenda os próprios princípios neoliberais em relação às políticas educacionais, e por outro, atua como instrumento balizador nas correlações de força relacionados com o mundo da educação profissional, do trabalho e da produção" (PRESTES, 1999, p. 46).

Os professores universitários demonstraram opiniões diferenciadas, principalmente, quando perguntado se o PLANFOR/PEQ atinge ou não seus objetivos.

Alguns professores disseram que o plano não atinge seus objetivos referentes à (re)inserção no mercado de trabalho. Outros defendem a idéia de que esse plano confirma

ainda mais a exclusão educacional. E ainda, existem aqueles que afirmam a impossibilidade de constatar se o Plano é bom ou ruim, devido à insuficiência de informações coletadas na Avaliação e também ao pouco tempo de existência do Plano.

Neste aspecto, convém observar que a proposta do Ministério do Trabalho, ao criar o PLANFOR, também teve o intuito de unificar os diferentes modelos pedagógicos, organizacionais, gerenciais e financeiros existentes na educação profissional, a partir da década de 1940, que atuavam à revelia de uma coordenação geral. Além disso, os documentos do Ministério do Trabalho afirmam que os sistemas mais tradicionais em educação profissional, conhecidos como Sistema "S" (Senai, Senac, Senart, etc.) e o Sistema de Ensino Técnico Federal já não davam conta da nova realidade e exigência da formação profissional no país.

Entretanto, sucede que o Sistema "S" atende clientela específica com determinado grau de escolaridade, indicando ser eficaz e de excelência. Já as escolas técnicas foram responsáveis pela formação profissional vinculada ao sistema regular de ensino, sobretudo, o 2º Grau, associado também a uma formação humana e crítica.

Sobre isso, faz-se mister delinear, sem entrarmos em pormenores, que o público alvo do PLANFOR não são as pessoas que trabalharão em grandes empresas de produção flexível.

Na verdade, essas empresas absorverão, no mínimo, trabalhadores formados pelo Sistema "S" e pelo antigo ensino técnico. Isto porque os egressos do PEQ são

aqueles de "humilde conhecimento", pouco alfabetizado ou analfabeto, que permaneceram desenvolvendo atividades "rudimentares" e estão sendo excluídos por conta do desemprego estrutural, da globalização, enfim, pela dinâmica do capitalismo.

É necessário acrescentar ainda que alguns professores entrevistados consideram o PLANFOR/PEQ um reforço na separação entre educação geral e formação profissional, na qual a primeira é direcionada para uma parcela mais privilegiada da sociedade, e enquanto a segunda para os trabalhadores oprimidos, os com menos recursos financeiros.

Junto a essas problemáticas os professores deixaram transparecer o desprezo das instituições executoras em promover os cursos profissionalizantes do PEQ, nos quais deveriam ser elaborados a partir da demanda do mercado de trabalho e não serem "pacotes já montados" nas entidades, como afirmou Deluiz (1999).

Além disso, concordaram que há pouca divulgação dos cursos oferecidos e ainda sugeriram que pode estar acontecendo a indicação pessoal, direta ou indiretamente, de pessoas para fazerem os cursos, ocasionando, em muitos casos, o não cumprimento dos critérios da clientela específica a ser atingida pelo PEQ/Ce.

Diante dessas contradições, resta-nos saber porque a universidade pública, maior instituição intelectual, cujo um de seus papéis, senão o principal, é servir a sociedade civil, não atua de forma mais crítica e propositiva na avaliação, tão necessária, do Plano de Qualificação Profissional do Estado do Ceará?

3. O Papel Social da Universidade Pública na Avaliação do PEQ/Ce

O PLANFOR/PEQ submete-se a um processo de avaliação por meio da interlocução de universidades públicas, centros de pesquisa e executores, tendo como finalidade construir e analisar os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade social dos programas.

Cabe acrescentar que, na avaliação de políticas públicas, devemos considerá-las como instrumento de ação do Estado, baseado na ideologia político-filosófica vigente. Ao nos referirmos a política de educação profissional, temos que entender o processo de globalização e de reestruturação produtiva que afeta o mundo do trabalho.

Só a partir dessa análise é possível obter, com a avaliação, quais os efeitos dessa política na vida de seus egressos – se os potencializam para enfrentar a nova realidade (reestruturação produtiva, desemprego e exclusão) ou se mostra ser apenas uma política compensatória.

Observamos, em nossa análise teórica, que o PLANFOR/PEQ vem cada vez mais mascarando essa realidade de transformação do mundo do trabalho, colocando a responsabilidade do desemprego no trabalhador, como um problema individual.

E mais do que isso, percebemos por meio das entrevistas com os professores, que participam ou participaram da equipe de avaliação do PEQ/Ce, o quanto a avaliação é direcionada e padronizada. Na verdade, a

avaliação torna-se uma “receita de bolo” em que a equipe técnica somente prepara, executa e entrega ao Ministério do Trabalho. Aquilo que estiver a mais e não for de interesse do Ministério do Trabalho é descartado.

Aos olhos de Saul (1998), isto representou que “no bojo da cultura avaliativa brasileira as conclusões do processo quase sempre têm assumido um papel eminentemente burocrático e os relatórios de avaliação, via de regra, o destino de gavetas e prateleiras” (In: PRESTES, 1999, p. 45).

É de se levar em conta também o tipo de avaliação adotada. Por mais que Belloni (2000) afirme que a avaliação da Educação Profissional desenvolvida é baseada na combinação da análise de dados quantitativos e qualitativos, temos que, no Ceará, “o componente de avaliação quantitativa (mais simples de obter e trabalhar) foi o mais privilegiado, quando questões outras, como o entendimento mais profundo do desemprego e das limitações da qualificação profissional como solução eram os pontos focais” (Entrevista 01, Ex-avaliador).

É evidente que isso não acontece por acaso, na realidade a função das universidades públicas, na sociedade em geral, está ligada ao contexto político-econômico, haja vista o crescente desmonte do ensino público, da sua gratuidade e qualidade.

Hoje, “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho” (Art. 205, Constituição Federal Brasileira) está a serviço das forças do mercado, em conformidade com

as premissas da qualidade total, da polivalência, da flexibilidade e da descentralização.

Na Revista Exame (03/04/2002), intitulada o "Meganegócio da Educação", esta aparece como um investimento de alta rentabilidade. A Reforma Educacional está se adequando cada vez mais às novas formas do modo de produção capitalista, pois a educação está representando 9% do Produto Interno Bruto enquanto as empresas de telefonia 6%.

O setor educacional privado é um dos poucos que está crescendo (10%), temos que, de cada 10 universidades, 8 são privadas (*Revista Exame*, 03/04/2002). Lembrando que muitas dessas são ditas filantrópicas, sem fins lucrativos, adquirindo isenção de encargos e impostos.

O Jornal O POVO, em 25/04/2001, publicou uma matéria ressaltando que o "Ensino Superior é o grande negócio da Década". No Ceará, a cada 68 dias surge, em média, uma faculdade com cursos de graduação. Em São Paulo, nos últimos três anos, surge uma faculdade a cada sete dias. Espírito Santo e Paraná vêm em seguida com uma instituição a cada 12 dias. Entre as faculdades privadas em Fortaleza, estima-se que alguma delas recebem até R\$ 810 mil por mês com o pagamento de mensalidades.

Convém dizermos que coexistem dois tipos de privatização do ensino público: um acontece de forma direta, com aumento das matrículas no ensino particular; e a outra ocorre indiretamente, por dentro das próprias universidades públicas. É o exemplo, da proliferação das Fundações na Uni-

versidade de São Paulo (USP). São mais de 28 empreendimentos que "utilizam a grife USP, a estrutura física e os professores (na maioria das vezes contratados em regime de dedicação integral) para prestação de consultorias privadas e cursos remunerados, ou seja, para fins particulares" (CASTANHEIRA et al., 2001, p. 68).

Esta lógica privatizante atinge, sobretudo, os professores que, com salários achataados, procuram meios mais fáceis de complementar a renda, mas, por outro lado, deixam deficiências em suas atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, na proporção que gastam menos tempo para preparação das aulas, orientação de alunos e produção científica.

É o caso da Avaliação do Plano Estadual de Qualificação (PEQ) que, como já vimos, possui uma série de contradições e ineficiências, mas que envolve diferentes segmentos da sociedade como as universidades públicas.

Segundo um dos professores entrevistados em nossa pesquisa, as universidades públicas desenvolvem três funções essenciais na Avaliação do PEQ/Ce: "[...] a primeira é de aprender, porque as universidades brasileiras têm uma história de distanciamiento da sociedade. Elas sabem muito pouco sobre o emprego, o desemprego, sobre a qualificação; a segunda é de contribuir, principalmente com a autonomia e independência; a terceira é fazer com o que ela apontar tenha repercussão" (Entrevista 07, Avaliador).

Devemos pensar que "o papel primordial da universidade enquanto insti-

tuição social, é a de gerar e difundir o saber" (MAZZILI, 1996, p. 4), ultrapassando os muros acadêmicos, na aproximação com a realidade social, permitindo a troca entre o conhecimento científico e o popular. Entretanto, a universidade também é uma instituição socialmente determinada, que desempenha um papel político ou na manutenção ou na transformação do projeto global da sociedade. Por conseguinte, não é por acaso que ela vem mantendo um distanciamento, não da sociedade em geral, mas de uma parcela "excluída".

Sendo assim, supomos que, com a função de avaliar o Plano Estadual de Qualificação (PEQ), as universidades públicas cearenses estão longe de *gerar e difundir saber*, porque não transcendem os relatórios estabelecidos pelo Ministério do Trabalho e seguem a risca as indicações do Guia de Avaliação do PLANFOR.

No tocante à autonomia e independência universitária, vejamos que há, na verdade, uma relação de empregado e empregador: o Ministério do Trabalho contrata a Universidade para prestar determinado serviço (a avaliação, conforme seu guia), que deve gerar um produto, isso é relação de mercado. Qualquer empresa de consultoria poderia fazer esse trabalho. O que a universidade apresentar, além desse produto, não interessa ao Ministério do Trabalho, é de responsabilidade da universidade, que ainda pode não ser mais contratada, dependendo da análise que fez.

Neste sentido, os professores - avaliadores do PEQ/Ce - como os demais docentes e discentes das universidades públicas e até

mesmo todos os não-capitalistas (que não se utilizam do trabalho alheio para sobreviver), principalmente os que desenvolvem atividades intelectuais, estão inseridos em um espaço de CONTRADITORIEDADE, em que, a cada exercício mental, poderá se tornar um reforço para manter a estrutura dominante.

É o que acontece com a elaboração dos relatórios dos PEQs/Ceará, da forma como é feita, enfatizando a idéia de que o PLANFOR "é um plano que tem historicamente experiência para resolver essa falta de qualificação do nosso trabalhador, do nosso cidadão; [...] ele tem um papel muito importante a desempenhar na construção desse país, na história do nosso povo" (Entrevista 03, Avaliador).

Os resultados a que chegamos são tais que não existe papel social das universidades públicas cearenses na avaliação do Plano Estadual de Qualificação. A universidade participa porque precisa de recursos financeiros, transformando-se em prestadora de serviços, e o Estado contrata porque quer respaldo científico, legitimidade nos resultados de suas políticas emergenciais.

Nisso, o ensino, a pesquisa e a extensão tornam-se gradativamente mais precarizados, ocasionando perdas na produção do conhecimento, uma vez que não temos mais professores de dedicação exclusiva, e sim professores que procuram sobreviver com diversas atividades extras, entre elas, a avaliação do PEQ, como a maioria dos trabalhadores vive com o temor de perder seu emprego ou oportunidade de trabalho.

4. Considerações Finais

Somos, então, convidados a estimar que a formação profissional, hoje, só cumpriu dois papéis. O primeiro é de transferir para os desempregados a responsabilidade de sua situação de desemprego. Assumiu-se, no Brasil, a avaliação de que a situação de desemprego não é em decorrência da ausência de vagas, mas sim da baixa capacitação dos desempregados.

O segundo papel está relacionado ao envolvimento de outros atores sociais na formulação, implementação e avaliação dos planos de formação profissional, no qual as universidades públicas exercem uma função essencial.

Esses novos atores, sobretudo, a universidade, são cooptados na participação desses planos. São levados a manter a estrutura dominante, em razão da retração dos gastos públicos dirigidos às políticas sociais, como educação.

As universidades públicas passam a estabelecer cada vez mais relações de mercado, em detrimento da produção do conhecimento e da contribuição para a transformação social do país.

Em síntese, temos que nosso estudo envolve duas temáticas. A primeira está relacionada à Educação e Qualificação, como duas faces da mesma moeda que poderiam ser em um sistema democrático, uma estratégia de emancipação do indivíduo e não um caminho de aprisionamento e desvalorização do trabalhador, na qual ao PLANFOR/PEQ caberia funcionar como uma política de transição de determinadas áreas afins. Neste caso, os trabalhadores já

possuiriam um conhecimento básico e fariam um curso, de curta duração, de recapacitação profissional para realizar a transição.

Já a segunda temática refere-se à Universidade Pública, enquanto instituição social que poderia contribuir para o entendimento da educação e qualificação como um caminho de liberdade humana, mas que está se transformando em uma instituição privada de interesse hegemônico.

A reflexão crítica e a discussão entre todos os segmentos que compõem a Universidade poderão ser o caminho para alcançar a verdadeira autonomia em prol de mais investimentos para um ensino gratuito, de qualidade e que seja para todos.

Buscar o apoio da comunidade, por meio de trabalhos de extensão, também é uma forma de fortalecer esta luta. Assim, a Universidade poderá enfrentar esse espaço contraditório procurando ir além dos interesses do capital.

Nota

¹ Os PEQs representam o desmembramento do PLANFOR e são coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação e supervisão das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT, mediante convênio firmado entre as Secretarias de Trabalho e o Ministério do Trabalho e Emprego-MTE.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Constituição (1988). *Constituição da república Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

Brasil tem segundo maior número de desempregados. *O Estado de S. Paulo*, 28 maio 2002. Disponível em: <<http://www.globonews.com/oestado>>. Acesso em: 28 mai. 2002.

BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTANHEIRA, A. et alli. Uma empresa chamada FIA. In: *Revista Adusp*, São Paulo: USP, n. 22, mar. 2001.

DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. In: Avaliação do PLANFOR: uma política de educação profissional em debate? *Cadernos Unitrabalho*, São Paulo: Fundação Unitrabalho, n. 2, 1999.

ENSINO Superior é o grande negócio da década. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 25 abril 2001.

FERRETTI, C. J. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et alli. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, E.M. Reestruturação Industrial, Cadeias Produtivas e Qualificação. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZILI, S. Notas sobre a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. In: *Revista Universidade & Sociedade*, ano VI, n. 11, jun. 1996.

MEGANEGÓCIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Exame*, São Paulo, 3 abr. 2002.

MENELEU NETO. *Novos Sapateiros: os trabalhadores e a reestruturação do capital*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MTb/SEFOR. *Sistema Público de emprego e Educação Profissional: Implementação de uma Política Integrada*. Brasília, jun. 1996.

MTb/MEC. *Política para Educação Profissional: cooperação MEC/MTb*. Brasília, 15 dez. 1995.

MTE/SPPE. *Guia do Planfor 2000*. Brasília, abr. 2000.

POCHMANN, M. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRESTES, E. M. da T. Avaliação do PLANFOR: reflexões sobre fundamentos e metodologia. In: *Avaliação do PLANFOR: uma política de educação profissional em debate? Cadernos Unitrabalho*, São Paulo: Fundação Unitrabalho, n. 2, 1999.

SANTOS CÊA, Geórgia S. dos. A Educação Profissional sob a ótica da mediação e da ruptura sobre o PLANFOR. In: *Trabalho & Crítica*, São Leopoldo: Unisinos, n. 2, set. 2000.

SANTOS, Geórgia P. G. dos. A Participação das Universidades Públicas na Avaliação da Formação Profissional dos trabalhadores cearenses. Monografia (Curso de Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SUPERAR o atraso em tecnologia é uma espécie de dever de casa das empresas do Estado. *Jornal O Povo*. Fortaleza, 28 abr. 2001.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica, preferencialmente aos alunos e professores do Programa, e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação dos pareceristas externos da Revista.

Caberá ao Conselho Editorial da Revista a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 4) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); notas finais, eliminando-se os recursos das notas de rodapé; referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.
 - Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com

texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.

- 5) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 6) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 7) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 8) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 9) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Akrópolis** – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense – UNIPAR / Umuarama-PR
2. **Argumento** - Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá-SP
3. **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
4. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC / Florianópolis-SC
5. **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
6. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** /- Faculdades do Brasil – UniBrasil / Curitiba-PR
7. **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
8. **Cadernos de Educação** / UNIC – Universidade de Cuiabá-MT
9. **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas - UFPeL-RS
10. **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM-RS
11. **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / MA
12. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPG**E / Universidade Federal do Espírito Santo – UFES / Vitória-ES
13. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo - USP-SP
14. **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá - UNIC-MT
15. **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil – ULBRA / Canoas-RS
16. **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano - UNISAL / Lorena-SP
17. **Diálogo** / Centro Universitário La Salle - UNILASALLE / Canoas-RS
18. **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR-PR
19. **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Maceió-AL
20. **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS-RS
21. **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia – UFU-MG
22. **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo – USP-SP
23. **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
24. **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF-MG
25. **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN-RN

26. Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG-MG
27. Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS / São Leopoldo-RS
28. Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná - UFPR / Curitiba-PR
29. Educativa / Universidade Católica de Goiás - UCG-GO
30. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
31. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG-MG
32. Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
33. Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia - UFU-MG
34. Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo-RS
35. Estudos - Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília - UNIMAR / Marília-SP
36. Estudos - Universidade Católica de Goiás - UCG-GO
37. Foco - Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
38. Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás - UCG-GO
40. Inter-ação / Universidade Federal de Goiás - UFG-GO
41. Intermeio - Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campo Grande-MS
42. Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
43. Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS-RS
44. Linguagem em Discurso - Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL / Tubarão-SC
45. Linhas Críticas / Universidade de Brasília - UnB-DF
46. Métiis / Universidade de Caxias do Sul - UCS-RS
47. Movimento / Universidade Federal Fluminense - UFF / Niterói-RJ
48. Nuances / Universidade Estadual Paulista - UNESP-SP
49. Palavra - Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL / Tubarão-SC
50. Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
51. PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PA
52. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
53. Philósofos - Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás - UFG / GO
54. Phrónesis - Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica - PUC - Campinas-SP
55. Poiésis - Revista Científica em Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL / Tubarão-SC
56. Presença - Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
57. Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES / ES
58. Pro-Posições - Faculdade de Educação - UNICAMP / SP

59. **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ / RJ
60. **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP / SP
61. **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira - FUNCESI / MG
62. **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI / Itajaí-SC
63. **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
64. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
65. **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
66. **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / SP
67. **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo – USP / SP
68. **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté - UNITAU / SP
69. **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo / São Paulo-SP
70. **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí
71. **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
72. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
73. **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
74. **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí - CESUT / GO
75. **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB / SC
76. **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas/SP
77. **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP / Salvador / BA
78. **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT / MT
79. **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
80. **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau - FURB / SC
81. **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
82. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino – ITE / Bauru-SP
83. **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe - UFS / São Cristóvão-SE
84. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS
85. **Revista dos Exponentes** / Universidade de Ensino Superior Exponente - UniExp/Curitiba-PR
86. **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
87. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS / São Leopoldo-RS
88. **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco - USF / Bragança Paulista-SP
89. **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

90. **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS / RS
91. **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo Presidente Prudente / SP
92. **Revista Jurídica da FURB** /Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC
93. **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto-SP
94. **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC / SC
95. **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
96. **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR/PR
97. **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba - UNISO / Sorocaba-PR
98. **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC / RS
99. **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília - UCB/Brasília-DF
100. **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
101. **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário – UNIABEU / Belford Roxo-RJ
102. **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul / SP
103. **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário – FIEO / Osasco-SP
104. **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha – UW / Vitória-ES
105. **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC / SC
106. **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil - ULBRA / Canoas-RS
107. **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco - UFPE / Recife - PE
108. **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC / Colina-ES
109. **UnICEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília - UnICEUB / Brasília-DF
110. **UniCiência- Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás – UEG / Anápolis-GO
111. **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá - UNIC / MT
112. **Unimar Ciências** / Universidade de Marília -UNIMAR / Marília-SP
113. **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista - UNIP / São Paulo-SP
114. **Universa** / Universidade Católica de Brasília - UCB / DF
115. **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná - UNOPAR / Londrina-PR
116. **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará – UFPA / Belém-PA
117. **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS / RS
118. **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
2. **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
3. **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
4. **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona - España
5. **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
6. **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín - Colombia
7. **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
8. **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo-Horizonte - MG
9. **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
10. **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
11. **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
12. **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / **Risaralda** – Colombia
13. **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
14. **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
15. **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba - Cuba
16. **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid - España
17. **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires - Argentina
18. **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

