

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. 22
(dezembro 2006). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

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

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 22, p. 1-219, jul./dez. 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Dr. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Dr. Gildásio Mendes*

Pró-Reitor Administrativo: *Ir. Raffaele Lochi*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB
Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Pareceristas Ad Hoc

Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UFMS

Antonio Jacob Brand - UCDB

Josefa Aparecida G. Grigoli - UCDB

José Licínio Backes - UCDB

Ruth Pavan - UCDB

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Dulcília Silva*

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. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

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

Editorial

Dando continuidade à linha editorial, a Série Estudos número 22 publica o Dossiê organizado pelos professores Adir Casaro Nascimento, Antonio J. Brand, José Licínio Backes e Marina Vinha composto por textos referentes ao II Seminário Internacional: *Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: práticas educativas num contexto intercultural*, contendo 8 artigos.

A sessão **Artigos apresenta** cinco trabalhos: o primeiro texto escrito por Daives, Sara Cristina, Albornoz de Ponce de Leon, Susana, Garzón Beatriz, Correa, Nancy e Arguello, Silvana, propõe uma discussão em relação à implementação da Educação Sanitária nas comunidades rurais mediante a metodologia Investigação Participativa que envolve educadores, agentes de saúde e dirigentes rurais. No segundo artigo Elaine Aparecida Machado de Agostino e Maria da Piedade Resende da Costa analisam a eficácia de um procedimento para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira.

O texto de Annaluci Corrêa discute a política de formação de professores: Brasil – a partir dos anos 30 e início do século XXI, focando o ensino fundamental. O artigo de Luiz Carlos Barreira discute as reflexões de Adolfo Lima que divulgou as idéias libertárias no campo da educação e do ensino em Portugal, considerado também uns dos principais expoentes do movimento escolanovista.

Na seção **Resenhas**, Mônica Thereza Soares Pechincha apresenta a obra **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005** organizada por Beto Ricardo e Fany Ricardo que faz um resumo da situação dos povos indígenas nesse período abordando questões tais como: povos indígenas no Brasil, demografia, legislação, política indigenista, terras indígenas (demarcação e exploração de recursos naturais) protagonismo indígena, bem como, a organização de 18 regiões geográficas que buscam contemplar todas as questões presentes e vivenciadas pelos diversos povos que aí habitam.

Conselho Editorial
Dezembro/2006

Sumário

Ponto de vista

A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil	11
<i>The guarani/kaiowá child and the question of infant schooling</i>	11
Adir Casaro Nascimento	
Antonio J. Brand	
A. H. Aguilera Urquiza	

Dossiê "Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: práticas educativas num contexto intercultural"

Apresentação	27
Educação e identidade negra	31
<i>Education and negro identity</i>	31
Azulete Fogaça	
Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade Para Todos – PROUNI – a inserção de negros na universidade	47
<i>Affirmative actions and the policy of quotas: an analysis of the program university for all – Prouni – the placing of negroes in university</i>	47
Eugenia Portela de Siqueira Marques	
Suzanir Fernanda Maia	
Práticas Educativas e Identidade/Diferença Negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais	61
<i>Educational practices and negro identity/difference: thinking of challenges and multicultural ways</i>	61
Ana Canen	
Educação, identidade e infância negra	71
<i>Education, afro-descendent identity and childhood</i>	71
Luciana Araújo Figueiredo	
Jacira Helena do Valle Pereira	
O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária?	91
<i>Children's drawings and ethno-racial relationships in infant schooling: a necessary discussion?</i>	91
Flávia de Jesus Damião	

Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras	99
<i>Educational practices and social movements in América Latina: learning on the frontiers</i>	99
Danilo R. Streck	
Cultura e cidadania: um olhar sobre a questão indígena hoje	113
<i>Culture and citizenship: considering the indigenous question today</i>	113
Rosa Helena Dias da Silva	
Povos indígenas, educação superior e interculturalidade: uma experiência entre as professoras Xokleng da Terra Indígena Ibirama, em Santa Catarina	125
<i>Indigenous peoples, higher learning and cross-cultural living: an experience among Xokleng teachers in the Terra Indígena Ibirama, in Santa Catarina.</i>	125
Cátia Weber	
Reinaldo Matias Fleuri	

Artigos

Uma alternativa de educação sanitária e ambiental para comunidades rurais	143
<i>An alternative for health and environmental education for rural communities</i>	143
Sara Cristina Daives	
Susana Albornoz de Ponce de Leon	
Beatriz Garzón	
Nancy Correa	
Silvana Arguello	
Aplicação de um programa para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira	161
<i>The application of a program for the teaching of reading and writing of words for the blind and deaf student.</i>	161
Elaine Aparecida Machado de Agostino	
Maria da Piedade Resende da Costa	
Política de formação de professores: Brasil – dos anos 30 ao início do século XXI	175
<i>Professor's formation policy: Brazil from the 30's to the beginning of the XXI century</i>	175
Annaluci Corrêa	
A função social da escola na ótica de Adolfo Lima, um educador português anarco-sindicalista	193
<i>The social function of the school from the point of view of Adolfo Lima, a portuguese educator and anarchic-syndicalist</i>	193
Luiz Carlos Barreira	

Resenha

Povos indígenas no Brasil 2001/2005	207
<i>Povos indígenas no Brasil 2001/2005</i>	207
Mônica Thereza Soares Pechincha	

Ponto de vista

A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil

The guarani/kaiowá child and the question of infant schooling

Adir Casaro Nascimento*

Antonio J. Brand**

A. H. Aguilera Urquiza***

* Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: adir@ucdb.br

** Doutor em História Latino-americana pela PUC/RS. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: brand@ucdb.br

*** Doutor em Antropologia pela Universidad de Salamanca. Professor da UFMS.

e-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Resumo

O texto aborda as complexas questões decorrentes do encontro com a criança indígena e procura ampliar o debate sobre as conseqüências antropológicas e cognitivas da oferta da Educação Escolar Infantil em terras indígenas, suas implicações nos processos de construção identitários e culturais, decorrentes do deslocamento das crianças indígenas de seu contexto de socialização primária (família, comunidade, parentes). Tendo como referência o grupo étnico Kaiowá e Guarani, de Mato Grosso do Sul, o ensaio parte das reflexões e discussões preliminares com pais, professores e lideranças indígenas e das *traduções* oficiais sobre o tema, em especial o discurso da inclusão e do direito, ignorando a diferença, no que se refere a convivência com os hábitos e formas de aprender e de compreender o mundo em especial a pedagogia indígena aplicada à criança nos seus primeiros anos de vida.

Palavras chave

Criança indígena; identidade étnica; educação infantil escolar.

Abstract

The text deals with the complex questions arising from the encounter with the indigenous child and seeks to amplify the debate on the anthropological and cognitive consequences of offering Infant Schooling in indigenous territories, its implications in the processes of identity and cultural construction, arising from the removal of the indigenous children from their primary socialization context (family, community, kinships). Taking as a reference the Kaiowá and Guarani ethnic group, in South Mato Grosso, the text begins from

reflections and preliminary discussions with parents, teachers and indigenous leaders and from the official *translation* of the theme, specially the discourse of inclusion and rights, ignoring the difference as to what is involved in the living together and habits and ways of learning and understanding their world and especially indigenous pedagogy applied to the child in their first years of life.

Key words

Indigenous child; ethnic identity; infant schooling.

A criança começa a andar, a falar e é aconselhado sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu. (Léia - Serro Marangatú¹)

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo a sua volta (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 175).

Alguns fenômenos da contemporaneidade têm provocado a emergência da "necessidade" da educação infantil escolar em Terras Indígenas: o efeito da globalização, a proximidade e o contato cada vez maior com a sociedade não-indígena, produzindo processos históricos de desorganização social, o confinamento em pequenos territórios, exigindo, como consequência, o trabalho dos adultos fora da aldeia ou fora do espaço familiar, a tendência dos órgãos públicos em seguir impondo os nossos modelos de educação às populações indígenas, entre outros. Entretanto, apesar des-

ses aspectos todos indicarem para essa "necessidade" da educação infantil nas aldeias, entre os professores e lideranças indígenas não há consenso a respeito dessa nova prática.

Mesmo antes da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas já vinham organizando-se e se mobilizando no sentido de romper com o processo de integração ao modelo homogêneo e hegemônico de nação, requerendo o direito às suas identidades étnicas. Estas identidades, embora "borradas" pelos contatos e fortes interações com o entorno regional, para que possam manter as suas fronteiras étnicas (BARTH, 2000), exigem recuperar os territórios, ressignificar a escola, a religiosidade, valores e costumes. Uma das grandes conquistas dos povos indígenas e que, de certa forma mais tem avançado, entre tantas outras, é a educação escolar que adquire o estatuto de identidade própria, ou seja, diferenciada e específica, podendo assumir um currículo próprio conforme cada realidade e, também, a exclusividade do corpo administrativo e pedagógico, de responsabilidade dos indígenas da comunidade. O fato de a escola compor-se de professores indígenas, usar a língua materna e elementos da cultura local, embora possa parecer paradoxal, pode ser considerado também, uma das

justificativas favoráveis à implantação da educação infantil em Terras Indígenas Guarani – Kaiowá.

Decorrente da pressão do entorno regional, trazemos outro elemento explicativo para esta demanda de educação infantil, fato da importação do modelo ocidental e urbano e da mentalidade que crê na necessidade de “preparar” a criança, o mais cedo possível, para que não venha a ter fracassos no ensino fundamental, mais especificamente, na alfabetização. Parece estar presente na argumentação indígena a percepção da eficácia dessa formação, tendo em vista uma futura concorrência em pé de igualdade com os não-indígenas. Uma outra explicação seria a possibilidade de aumentar os espaços de trabalho para os professores indígenas acrescida da oportunidade da criança ser atendida pelos benefícios paralelos da escola, no caso, mais acentuadamente, a merenda escolar.

Porém, se em um primeiro momento, em muitas aldeias, esta questão foi vista e aceita como um processo “natural” e necessário, considerando a oferta de escolaridade para os povos indígenas como sem riscos para o projeto de fortalecimento da identidade étnica por atender uma baixa demanda, com o tempo, no entanto, o crescimento dessa demanda por educação infantil em Terras Indígenas começa a provocar inquietação em lideranças e professores engajados em movimentos que lutam pelo respeito à diferença e por projetos em uma perspectiva intercultural. Para esses, a questão de fundo que mais preocupa são as consequências para o projeto de vida coletiva do povo Guarani e Kaiowá, desse afastamento

cada vez mais precoce da criança do convívio familiar, do convívio com os idosos, considerando que este é o espaço da educação tradicional indígena.

A complexa problemática da *criança guarani e kaiowá e a questão da educação infantil* é o tema central do presente trabalho, cuja base empírica é a realidade atual das demandas presentes nas aldeias desta etnia indígena no sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se, na verdade, de resultados parciais de pesquisas e observações realizadas no decorrer de trabalhos de assessoria dos autores, que há alguns anos acompanham o processo de implementação da *educação escolar indígena* e formação de professores entre essa população indígena.

1 A criança indígena e a questão da educação infantil em Mato Grosso do Sul

No âmbito deste trabalho, creche e pré-escola, como normalmente são conhecidas, na verdade, são instituições de atendimento às crianças antes da idade escolar, criadas pela sociedade burguesa, fundadas no contexto da urbanização e da industrialização, com o objetivo de educar e disciplinar a criança dentro de novos valores sociais dominantes, sobretudo o de um outro conceito de tempo – o tempo do trabalho, da produção. Tempo diferente do *tempo do não-trabalho*, que no mundo da criança e, no caso, da criança indígena, parece estar diretamente ligado às noções simbólicas pelas quais “localizam-se e posicionam-se no mundo social.” (NUNES, 2002, p.67).

Conscientes da relatividade do conceito ocidental de tempo, Berger & Luckmann (1987, p.45) afirmam que “a estrutura temporal da vida cotidiana é extremamente complexa, porque os diferentes níveis da temporalidade empiricamente presentes devem ser continuamente correlacionados”. Sendo assim, a “estrutura temporal” do cotidiano de uma criança indígena é, no mínimo, possuidora de uma outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com seus tempos pré-determinados e constantemente dirigidos, exigindo outras correlações.

No rastro desta discussão, a presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode acontecer sem levar em conta o contexto específico e diferenciado em que surgiu, que se traduz nas justificativas históricas e de movimentos populares urbanos por educação infantil, centradas nos eventos do pós-guerra, no êxodo rural e na ascensão da mulher ao mercado de trabalho (ou por necessidade de sobrevivência ou por um direito de igualdade adquirido). Há, aí, diferenças substanciais com a vida nas aldeias ou nas Terras Indígenas, apesar das profundas mudanças nelas, também, verificadas atualmente. A educação infantil na cidade impõe-se como necessidade de assistência, saúde e nutrição, suprimindo, sobretudo, as condições de atendimento e cuidados tendo em vista a figura ausente da *mãe trabalhadora* (dispersão do grupo familiar, a necessidade de ajudar na subsistência, pois, na cidade **tudo** é comprado). Nas terras indígenas, por mais que a colonização e, como consequência, a perda territorial (física e antropológica), tenha provocado dificuldades à manuten-

ção do modelo de economia tradicional², mesmo que ressignificado, e, por consequência, à organização social, fragilizando as relações de parentesco e de reciprocidade, ainda assim, os velhos, as mulheres e as crianças permanecem aldeados, conservando muitos dos processos de socialização primária, ou seja, de uma pedagogia própria de ensinar e educar.

Neste sentido, levando-se em consideração a tendência não só das políticas públicas, que devem ser intensificadas a partir da aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), mas, também, o entendimento por parte de grupos indígenas de que “a escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvida teriam [...] um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade” (BUJES, 2002, p.13), reivindicando a “pré-escola” como educação escolar indígena específica e diferenciada (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Resolução 03/99/CNE)³, é que propomos a problematização desta temática.

Dados do Censo Escolar INEP/MEC/2005 indicam que a oferta de educação indígena cresceu 17,5% nos últimos dois anos. O ritmo é crescente: em 2003 foram matriculados 139.556 estudantes. Em 2004, as escolas abrigaram 147.571 alunos e em 2005 esse número chegou a 164.018, sendo que destes, 18.583 (11,3 %) estão matriculados na educação infantil⁴.

Em Mato Grosso do Sul dados sobre a matrícula em educação infantil em terras

indígenas não estão disponíveis⁵. Por meio de contato com a Secretaria de Educação do Estado e com algumas aldeias, principalmente aquelas mais populosas, constatamos que já existem salas de educação infantil, requeridas e implantadas, tendo como base apenas o direito como cidadãos brasileiros (LDB 9394/96). Sabemos que este processo está sendo conduzido sem a devida consideração às especificidades locais e culturais no que diz respeito ao direito, também garantido pela Constituição de 1988, de manutenção da diferença e da autonomia dos povos indígenas.

Outra lacuna grave é a falta de pesquisas tanto com relação à infância Guarani e Kaiowá, em especial sobre a socialização primária e cosmovisão das crianças indígenas, quanto de monitoramento e avaliação sócioantropológica a partir da implementação da educação infantil nas aldeias. Neste sentido, o Estado tem respondido às demandas indígenas transferindo, sem questionamentos e alheio à realidade cultural desses povos, para dentro das terras indígenas, **políticas geradas** em contextos externos à sua realidade.

Ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas? Até que ponto a preocupação dos gestores restringe-se à busca de resultados imediatos, não atentando para as suas implicações a longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena? Há, ainda, dúvidas

sobre a melhor idade para a criança indígena, no caso a guarani e kaiowá, iniciar o processo de escolarização, além de questionamentos sobre as conseqüências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sócio cultural e da socialização primária.

Reitera-se, aqui, a importância de discutir e criticar a qualidade da educação infantil em terras indígenas, entretanto, o que mais exige estudos são as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária – uma vida de *bricolage* – para um espaço de organização sociotemporal diferente, com outra lógica e outro “lôcus” de saber, outras relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade.

Professores guarani e kaiowá⁶ em um debate sobre as crianças de sua etnia assim se manifestaram:

A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos... A educação não é limitada é infinita, cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente... A educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos – antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática... *Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.* Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora. (Grifo nosso)

Ao fazerem a afirmação de que a “criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração”, os

professores índios, que também são pais, lideranças, moram e participam do cotidiano das aldeias e que viveram experiências de modelos escolares colonizadores, parecem ir na mesma trilha das reflexões teóricas que desenvolvem Berger & Luckmann (1987) e Benjamin (1985, 1987) sobre a importância da socialização primária e das narrativas pertencentes à tradição oral, para que se possa garantir a sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades. Benjamin insiste na idéia de que na narrativa se imprime a marca do narrador, elaborada pela arte da memória e da repetição (elementos próprios da tradição oral), o que representa a preservação do vivido e contado, das experiências coletivas e individuais, da cultura dos povos. Lembra, ainda, o autor, o relevante papel das mulheres ao longo da história, dos antigos camponeses e dos índios anciãos que ao passar a sua *sabedoria* o fazem com a certeza da continuação de uma história a ser narrada de "geração a geração". Berger & Luckmann (1987), por sua vez, parecem participar do momento contemporâneo das sociedades indígenas Guarani e Kaiowá no conflito que vivem no que se refere ao deslocamento precoce das crianças do contexto familiar. Nesta mesma linha de raciocínio, afirmam os autores que:

[...] A consequência mais importante, contudo, consiste em conferir ao conteúdo daquilo que é ensinado na socialização secundária uma inevitabilidade muito menos subjetiva do que a possuída pelo conteúdo da socialização primária. Por conseguinte, o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização secundária é mais facilmente posto entre

parênteses (isto é, o sentimento subjetivo de que estas interiorizações são reais e mais fugitivo). *São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância.* E preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interiorizações secundárias. A criança vive quer queira quer não no mundo tal como é definido pelos pais, mas pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula. (1987, p. 190). (*Grifo nosso*)

A afirmação de que "são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância" (Idem, 1987, p.190), vem confirmar a linha de argumentação que estamos seguindo, quando tratamos das implicações da educação infantil nas escolas indígenas. Em outras palavras, é a antecipação destes *graves choques* o que se procura amenizar, ao propor o envio e conseqüente deslocamento da criança indígena em direção à educação formal, uma vez que não tem sedimentada a sua *realidade cultural* interiorizada na primeira infância, para estabelecer um diálogo intercultural.

Para refletirem sobre esta questão, os professores indígenas guarani e kaiowá responderam às perguntas que eles mesmos elaboraram para grupos de diversas regiões⁷, tais como: como a família guarani e kaiowá educa a criança pequena? Até que idade a educação familiar é indispensável para a criança pequena? Como a família Guarani e Kaiowá faz para a criança pequena ser feliz? Algumas respostas:

- “a família tem uma iniciação diferente da escola”;
- “a primeira cultura sai de dentro de casa: ensina a falar a língua, cantar, as danças. Ouvem os conselhos dos pais”;
- “os ensinamentos da família é preciso até os 8/10 anos para não esquecer a sua cultura. A criança aprende por imitação. Separar muito cedo da família toda a aprendizagem da família não vai preservar (dança, reza, língua...)”;
- “para ser feliz é ocupar espaço na natureza, viver dentro da natureza e aprender a educação dentro da família. A criança precisa ter liberdade, participar de todos os momentos, eventos indígenas, porque esses momentos estão sendo vistos pelo nosso Pai Nhanderu. Quem desenvolve a criança é a natureza”.

Baseados em Barth (2000) e em Tassinari (2001), adotamos o conceito da educação escolar indígena e, mais especificamente, a escola indígena, como *espaço de fronteira*. Neste sentido, podemos levantar alguns elementos relacionados com a questão do deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada para a educação formal, de modo particular a educação infantil. De certa maneira, este deslocamento acontece de várias formas: no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de *outro espaço*), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois se trata de um

elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a suposição de que, caso a criança indígena ainda não tenha totalmente desenvolvido e assimilado seu pertencimento sócio-identitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?

Para uma melhor compreensão da situação da criança indígena, particularmente no caso da criança Guarani e Kaiowá e as demandas geradas pelo confinamento (processo de perda de território) e a vivência em condições de *fronteira* (BARTH, 2000) faz-se necessário contextualizá-los.

2 Contexto dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul⁸

Os Guarani e Kaiowá ocupavam um amplo território ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, concentrando-se, especialmente, em áreas de mata, ao longo de córregos e rios. 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 Larangeira. Em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, com o objetivo de possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da

década de 1950 acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários, ampliando o processo de desmatamento do território indígena. A introdução da soja, junto com a ampla mecanização das atividades agrícolas, a partir da década de 1970, provocou o fim das “aldeias refúgio” nos fundos das fazendas, nas quais os Guarani e Kaiowá resistiam e comprometeu, amplamente, a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura da soja.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Serviço de Proteção aos Índios, SPI, demarcou oito reservas - pequenas extensões de terra, para usufruto dos Guarani e Kaiowá, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os núcleos indígenas, liberando o restante do território para a colonização. Constituíram-se, essas reservas, em importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Embora, a partir da década de 1980 e como resultado de ampla mobilização dos Guarani e Kaiowá e seus aliados na sociedade não-indígena, o território de posse indígena tenha dobrado em extensão, as reservas demarcadas pelo SPI seguem abrigando cerca de 80,2% (29.921) da população indígena kaiowá e guarani. Segundo informações da FUNASA/2005 (Fundação Nacional da Saúde), a população guarani e kaiowá atinge um total aproximado de 37.317 pessoas. No entanto, 19.638 desse total estão concentrados em três terras indígenas (TI), demarcadas pelo

SPI – Dourados, Amambai e Caarapó – que juntas atingem 9.498 hectares de terra. Aldeados em espaços exíguos, 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. Além de dificultar a mobilidade espacial dentro do território, fator estratégico importante de manejo ambiental e de superação de conflitos e tensões internas, impôs profundas transformações à economia indígena e contribuiu para o enfraquecimento das redes sociais de reciprocidade, apoiadas nas relações de parentesco, que se traduz em maior desproteção, em especial para as crianças e mulheres.

Na fala de uma liderança guarani e kaiowá, percebe-se o sentimento de indignação com o Estado e, ao mesmo tempo, de impotência, ante o processo histórico de perda territorial pelo qual estão passando e diante do qual as políticas públicas não têm conseguido dar respostas satisfatórias às crescentes demandas. Percebe-se, ainda, neste depoimento a seguir, a consciência de que as ações governamentais que vêm de fora para dentro, sem considerar as especificidades culturais do povo, não podem ser chamadas de soluções, pois não apostam na auto-sustentabilidade⁹.

Não adianta o governo colocar nos projetos sementes e mais sementes, tratores e mais coisas, se a gente não tem espaço pra gente se sentir livre ali dentro, pra gente

plantar, pra gente colher, pra gente estar ali longe um do "outro". O Guarani e Kaiowá não se acostuma morar um perto do outro¹⁰.

3 A criança indígena Guarani e Kaiowá

Vários autores estão conformes em afirmar que "tem-se discutido cada vez mais, na antropologia, o papel da criança nas sociedades não ocidentais" (COHN, 2002, p.213). Entretanto, conforme Lopes da Silva (2002, p.11), surpreende-nos o fato de que as informações sobre o universo das crianças indígenas sejam raras na bibliografia antropológica brasileira. Apesar desse silêncio, "não podemos esconder os problemas que as crianças indígenas enfrentam, até mesmo porque estes são reais, por vezes dramáticos, e merecem toda a nossa atenção e cuidados" (Ibid. p.17).

Pretende-se, dessa maneira, buscar trazer à tona e compreender, os modos próprios de ser das crianças Guarani e Kaiowá, suas visões de mundo, suas perspectivas e experiências, com o objetivo de subsidiar o debate sobre a efetividade do processo de implantação da educação infantil nas comunidades indígenas desta etnia.

Esta proposta de trabalho é um verdadeiro desafio, pois "entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança" (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, buscaremos aprofundar, abaixo, alguns elementos da realidade da criança Kaiowá e Guarani, na tentativa de melhor compreensão de seu complexo universo, na possibilidade de subsidiar a discussão a respeito da proposta de uma educação infantil nas aldeias.

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (Como já foi anunciado na fala dos professores). Essa liberdade engloba o "acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta" (NUNES, 2002, p.71). As crianças, nos primeiros anos de sua vida, "vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem" (idem, p.72). Essa "aparente desordem" ou, "ordem vivida de outro modo, imersa em um espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso" é que estaria "no cerne de todo o processo educacional" indígena (idem, p.72). Liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

Estudando a vida das crianças Xikrin, Cohn (2002, p.138), constata que elas acompanham tudo o que acontece, sendo a "possibilidade de ver tudo" muito importante na concepção Xikrin de aprendizado, exceto em determinados momentos dos rituais que oferecem riscos, ou, de acordo com normas específicas que regem as relações internas, em outras sociedades. O processo

de aprendizagem (e o coração é o lugar do saber entre os Xikrin) parece consistir em ir aperfeiçoando (tornando fortes) o processo de ver e ouvir (idem, p.142).

Referindo-se à educação das crianças nas aldeias guarani e kaiowá, uma professora indígena de Caarapó afirmava que

A criança desde o seu nascimento cresce 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.

Schaden (1974, p.59), referindo-se, também, aos Guarani, reconhece como sua característica fundamental “o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo...”. Reconhecendo a “atmosfera” de liberdade em que as crianças indígenas desenvolvem-se, constata que isso cria nelas um “sentimento de autonomia e de independência” frente ao mundo dos adultos. E segue Schaden (1974, p. 60), afirmando que o “extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão”. Esse autor (1974, p.64 e 65), reconhece que uma criança crescida no interior de uma *família grande* “aprende a não fixar ou localizar as suas emoções ou expectativas de recompensa e punição em poucas ou determinadas pessoas”, pois “vários adultos estão em condições de punir e de

recompensar”. Nessas sociedades, o senso de disciplina e autoridade é diluído. Novamente, constatamos a reafirmação da experimentação, da liberdade e autonomia como princípios básicos da pedagogia indígena.

Por isso, a situação da criança indígena, particularmente no caso da criança guarani e kaiowá, não pode ser dissociada do contexto gerado pelo confinamento, decorrente da perda territorial. Os pais, em especial as mães, vivenciam condições precárias para manter seus filhos e educá-los. Buscam, por isso, apoio em instâncias externas, transferindo mais responsabilidades para terceiros, no caso, o Estado, diretamente responsável pela política indigenista no país.

Ao se pensar a possibilidade da educação infantil para as crianças Guarani e Kaiowá, forçosamente deve-se levar em consideração este contexto mais amplo de perda territorial e de autonomia, o que vem afetando profundamente, e de modo particular, a própria capacidade de reprodução cultural deste povo.

5 Questionamentos e reflexões finais

No final do percurso feito neste ensaio, mais que um ponto de chegada, consideramos um momento para levantar outras questões, como, por exemplo, tratar concretamente das vantagens e desvantagens da Educação Infantil entre crianças indígenas. Em outras palavras, a educação infantil escolar pode substituir a educação infantil familiar? Na fala de outro professor indígena, surge a questão de “como fazer para

que a educação infantil não-escolar – para as crianças pequenas guarani e kaiowá – não seja prejudicada pela educação infantil escolar”?

Mesmo fruto, ainda, de pesquisas preliminares, podemos afirmar que a educação infantil familiar, no âmbito das aldeias guarani e kaiowá, segue parâmetros distintos daquela percebida na proposta de educação infantil escolar. Enquanto esta, por mais que seja suavizada, segue padrões de organização da escolaridade formal, com todas as suas peculiaridades e consequências, aquela, como vimos anteriormente, fundamenta-se completamente em um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os “afazeres” da própria comunidade.

A escola formal, mesmo que desenvolvida por professores indígenas, constitui-se em outro grupo/espço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes – horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo). Entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e por lógicas diferentes de conhecimento. Porém, se entendemos o conceito de cultura de acordo com Bhabha (1994, p.122), como “um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa quem) e por meio de quais significados políticos”, fica,

neste momento da reflexão, mais uma pergunta: estariam os professores índios, da educação infantil, preparados para corresponder (ou substituir) a socialização primária vivida no âmbito da família, com seus valores e tradições?

Neste sentido, comenta Berger e Luckmann (1987, p.178), que “é pela socialização na família que a criança torna-se membro da sociedade”. Acrescenta, ainda, que “As socializações que vêm depois é um processo que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo (novas culturas...)”. Fica, portanto, este verdadeiro impasse teórico-prático no campo da educação infantil: vale a pena seguir a tendência atual e antecipar, também nas aldeias, o envio das crianças para a escolarização formal?

No Encontro de Professores e Lideranças Indígenas, realizado em Amambaí/MS (2005), que tinha esta temática como um dos itens de pauta, ouvimos o apelo de uma das lideranças: “vamos cuidar de nossa população. Vamos cuidar dos pequeninos para que o nosso povo continue. Cuidar de nossas famílias. É preciso que as famílias cuidem seus filhos. Só a família educa em Guarani-Kaiowá”.

Está claro que é necessário pesquisar mais para se chegar a um posicionamento mais consistente sobre a necessidade ou não da educação infantil escolar nas comunidades Guarani e Kaiowá. Pesquisas que informem a respeito do outro lado da infância indígena, suas aspirações, visão de mundo e desejo de autonomia.

Notas

¹ Professora, mãe e liderança da Aldeia Serro Marangatú, município de Antonio João-MS.

² O processo de confinamento e de perda territorial comprometeu, profundamente, recursos naturais importantes para a vida dos Guarani e Kaiowá. Em consequência, são hoje obrigados a se assalariarem fora das aldeias, em especial nas usinas de produção de açúcar e álcool.

³ O caráter epistemológico e metodológico dos currículos das escolas em terras indígenas ou de atendimento às populações indígenas deve ser norteado pelo uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, garantindo a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural, propiciando, entre outros objetivos, a reafirmação de suas identidades étnicas (LDB 9394/96).

⁴ Editado pela Subsecretaria de Comunicação Institucional, da Secretaria-Geral da Presidência da República, N.º. 410 – Brasília, 15 de março de 2006.

⁵ Segundo informação via e-mail, no dia 24 de março de 2006, a gestora da educação indígena da Secretaria de Educação do Estado informou que ainda não há política escrita sobre a Educação Infantil Indígena e que tem apenas a relação das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, sem da-

dos com relação à matrícula.

⁶ Projeto Ara Verá- Formação de Professores Guarani-Kaiowá – Novembro de 2005 – Dourados/MS.

⁷ Atividade desenvolvida com a segunda turma do Curso Médio para Professores Indígenas Guarani-Kaiowá- Projeto Ara Verá. Ano 2006.

⁸ Parte dos dados utilizados nesta seção tem origem em: Projeto Criança Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – a realidade na visão dos índios, Campo Grande: UNICEF, 2005.

⁹ Deveríamos ampliar este conceito de sustentabilidade para um campo mais abrangente, que vá além da dimensão meramente econômica e que dê conta de compreender os elementos da organização social, do fortalecimento da identidade e da autonomia dos povos indígenas, para que eles não acabem sendo transformados em manipuladores de ferramentas, na nossa lógica, para resolver problemas imediatos que depois de resolvidos voltam à mesma realidade. É primordial, neste contexto, pensar as demandas para além das necessidades imediatas do grupo.

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

Referências

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

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Tomas. *A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento)*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BHABHA, Homi K.. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antonio. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: CRUZ, Héctor Muñoz (Org.). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.) *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

NASCIMENTO, A.C. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização*. Projeto de Pesquisa/CNPq/FUNDECT/UCDB/UEMS/UFMS.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, A.V. L. da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil*. Texto publicado na pág. da ANPED/25^a. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/25^a](http://www.anped.org.br/25a)>.

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

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.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

**Dossiê “Fronteiras
Étnico-Culturais e
Fronteiras da Exclusão:
práticas educativas
num contexto
intercultural”**

Apresentação

O presente **Dossiê** constitui-se de artigos apresentados no II Seminário Internacional: *Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Práticas educativas num contexto intercultural*. O Seminário, realizado no período de 18 a 21 de setembro 2006, foi promovido pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, por intermédio do NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, pela linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado em Educação e pela linha de pesquisa Desenvolvimento Local em Dimensões Sociocomunitárias, com Atenção Especial em Comunidades Tradicionais, do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local. Como co-promotoras participaram a UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), a UFF (Universidade Federal Fluminense), a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), contando, ainda, com o apoio do CNPq, da FUNDECT/MS e do Programa Rede de Saberes Permanência de Indígenas no Ensino Superior (UCDB/UEMS), programa financiado pela Fundação Ford.

Com o propósito de promover debates sobre a cultura, identidade e diferença, o evento teve como eixos temáticos: Educação Indígena, Educação e Identidade/diferença negra e Educação e Movimentos Populares e buscou alcançar os seguintes objetivos: – socializar posturas epistemológicas utilizadas em pesquisas envolvendo grupos indígenas, identidade/diferença negra e movimentos sociais; – dialogar sobre práticas educativas em contextos interculturais, principalmente relacionadas com grupos indígenas, identidade/diferença negra e movimentos sociais; – criar oportunidades para momentos de reflexão sobre práticas educativas que afirmem a diferença como característica imanente dos grupos humanos; – promover o encontro de diferentes grupos culturais e movimentos sociais, tendo em vista o fortalecimento da luta contra toda e qualquer forma de discriminação; – discutir alternativas para a formação docente em contextos interculturais.

Os debates sobre a cultura, identidade e diferença ocupam cada vez mais a agenda de pesquisadores, educadores, participantes de movimentos sociais, instituições, órgãos responsáveis pelas políticas públicas e outros. Percebemos que as identidades/diferenças são o resultado de negociações culturais, em grande parte devido aos processos de desterritorialização e re-territorialização, características marcantes dos grupos humanos nas sociedades contemporâneas. Compreender esses processos, principalmente como são construídas e desconstruídas as fronteiras étnico-culturais e como estas se articulam com as fronteiras da exclusão, é um dos desafios mais relevantes neste contexto. Assim o II Seminário Internacional, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos no primeiro, realizado em setembro de 2002, que discutiu, especialmente, as questões étnicas, constituiu-se em uma oportunidade para a socialização de posturas teóricas e metodológicas utilizadas em pesquisas sobre cultura, identidade e diferença, em âmbito regional, nacional e internacional. Contribuiu, também, para a consolidação de um espaço privilegiado de interlocução entre pesquisadores e educadores de diferentes níveis sobre práticas educativas em contextos interculturais.

Na expectativa de ampliar o espaço de interlocução, selecionamos sete artigos apresentados no II Seminário e mais dois outros enviados à Revista que pela pertinência e vinculação às temáticas julgamos importante a sua inclusão no *Dossiê*.

O artigo inserido como *Ponto de Vista*, de autoria dos pesquisadores Adir Casaro Nascimento e Antonio J. Brand, da Universidade Católica Dom Bosco e de A. H. Aguilera Urquiza, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulado: "A Criança Guarani/Kaiowá e a Questão da Educação Infantil" procura ampliar o debate sobre as conseqüências antropológicas e cognitivas da oferta da Educação Escolar Infantil em terras indígenas, suas implicações nos processos de construção identitários e culturais, decorrentes do deslocamento das crianças indígenas de seu contexto de socialização primária (família, comunidade, parentescos). Tem como referência o grupo étnico Kaiowá e Guarani, de Mato Grosso do Sul.

O *Dossiê* tem como primeiro artigo "Educação e Identidade Negra", de Azuete Fogaça, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O texto trata da relação entre a educação escolar e o processo de formação da identidade no contexto da questão racial brasileira, particularmente do debate recente sobre a diversidade étnica/racial e sobre a implantação de políticas/ações afirmativas na Universidade. Propõe-se a contribuir para a desconstrução de alguns temas ou vertentes de análise da questão racial brasileira. Destaca a contribuição da educação escolar para a manutenção da maioria da população negra brasileira à margem dos direitos básicos de cidadania e para a atitude da população branca, de "naturalização" da desigualdade, baseada na diversidade étnica e cultural.

Ana Canen, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com "Práticas Educativas e Identidade/Diferença Negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais", discute formas pelas quais a valorização da identidade/diferença negra poderia refletir-se em políticas e práticas do cotidiano escolar. Argumenta que o conhecimento sobre a complexidade do debate que envolve a construção da identidade negra a partir de categorias como raça, etnia e mestiçagem, poderia ser enriquecido com a incorporação de dimensões propostas por uma perspectiva multicultural. O texto analisa tais categorias e aponta perspectivas possíveis de trabalho pedagógico-curricular que valorizem a identidade negra e construam perspectivas multiculturais, também, com outras identidades marginalizadas e estereotipadas. Conclui sugerindo que o trabalho pela afirmação da identidade/diferença negra é emblemático para a educação com a pluralidade identitária e para o enfrentamento do desafio dos preconceitos e estereótipos contra aqueles percebidos como "diferentes".

O próximo texto do *Dossiê* "Identidade e Infância negra", é de autoria de Luciana Araújo Figueiredo, Professora da Rede Municipal de Educação – Dourados/MS e Jacira Helena do Valle Pereira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Analisa as percepções e vivências de crianças negras em relação ao preconceito étnico-racial nas relações familiares e sociais e, em especial, no meio escolar. Com dados obtidos por meio de observação participante, entrevista semi-estruturada e registros etnográficos, a pesquisa sinaliza que a identidade não pode ser considerada como um ato individual e sim como algo construído nas relações com o outro, ou seja, nas socializações. Constatou-se que as relações vivenciadas pelas crianças negras

com as de outros grupos étnicos são marcadas, em sua maioria, por situações de discriminação e preconceito, facultando sentimentos e dificuldades para assumirem a etnicidade e a auto-estima, que se sabe constituem fatores importantes para proporcionar a segurança necessária para a inserção na sociedade.

Na seqüência encontra-se o texto de Danilo Romeu Streck, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos,, intitulado "Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras", que analisa a relação entre práticas educativas e movimentos sociais populares na América Latina, destacando tanto aprendizagens que os mesmos proporcionam para os seus integrantes quanto aprendizagens que possibilitam para a sociedade. Aborda o redimensionamento do popular, o enraizamento, a ruptura e a insurgência como parte da pedagogia dos movimentos sociais, a participação como um princípio metodológico, uma nova compreensão de sujeito, a produção de saberes específicos da área de atuação dos movimentos sociais e um redimensionamento do local e do global. Como conclusão, procura sinalizar o que significa, hoje, a inserção crítica da educação nos movimentos da sociedade.

"Povos indígenas, educação superior e interculturalidade: uma experiência entre as professoras xokleng da terra indígena Ibirama, em Santa Catarina", artigo de autoria de Cátia Weber e Reinaldo Matias Fleuri, da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como proposta abrir um espaço de reflexão sobre a realidade vivenciada pelas professoras Xokleng, que encontram-se matriculadas em cursos de Licenciatura no Centro Educacional Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Tomando como base a perspectiva intercultural, pretendem pensar sobre as relações estabelecidas entre as professoras Xokleng e as não-índias e não-índios nesta instituição de ensino superior, bem como sobre as relações com seus familiares a partir deste contexto. Os autores consideram que para compreender os significados presentes nestas relações é preciso avaliar as dimensões de etnia e de gênero e como estas podem reconfigurar a representação que as professoras fazem de si mesmas no processo de construção de sua própria identidade étnica.

Fechando a parte do *Dossiê*, apresentamos o texto de Rosa Helena Dias da Silva, da Universidade Federal do Amazonas, "Cultura e Cidadania: um olhar sobre a questão indígena hoje." A autora propõe-se a discutir a questão indígena hoje, problematizando as temáticas de cidadania e de cultura indígena, no contexto das relações históricas que se estabeleceram entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Para isso, situa, historicamente, a presença dos povos indígenas, no Brasil, analisa a legislação atual – tanto em termos nacionais quanto internacionais e discute o papel do movimento indígena focalizado por meio de suas diferentes organizações e articulações. Enfatiza a necessidade de a diversidade indígena ser abordada como questão filosófica e política e afirma a centralidade, neste debate, do conceito de autonomia indígena.

Além dos artigos aqui selecionados, o Seminário contou, ainda, com 88 trabalhos completos, apresentados em 8 Grupos de Trabalho e outras 15 exposições em Mesas Redondas, oriundas de pesquisas realizadas em todas as regiões do país e de países como Bolívia e Paraguai, que proporcionaram a um público de mais de 500 inscritos a possibilidade de

questionamentos, reflexões e revisões conceituais e pragmáticas sobre os grandes desafios decorrentes da perspectiva de construir e vivenciar práticas interculturais, capazes de articular as diferenças, cada vez mais visíveis no mundo atual.

Adir Casaro Nascimento

Antonio J. Brand

José Licínio Backes

Marina Vinha

Educação e identidade negra

Education and negro identity

Azúete Fogaça

Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG
e-mail: azuete@globo.com

Resumo

O texto trata da relação entre a educação escolar e o processo de formação de identidade, no contexto da questão racial brasileira, particularmente do debate recente sobre a diversidade étnica/racial e sobre a implantação de políticas/ações afirmativas. Ao mesmo tempo, pretende-se contribuir para a desconstrução de alguns temas ou vertentes de análise da questão racial brasileira que, soam mais como novas estratégias de esvaziamento do debate e desqualificação das denúncias de discriminação racial e das reivindicações de ações reparatórias que são demandadas pelos segmentos discriminados. O texto destaca a contribuição da educação escolar para a reprodução/manutenção da desigualdade étnico-racial, isto é, para a manutenção da maioria da população negra brasileira à margem dos direitos básicos de cidadania e para a atitude da população branca de "naturalização" da desigualdade baseada na diversidade étnica e cultural.

Palavras chave

Educação e cidadania; processos identitários; identidade negra.

Abstract

The text deals with the relationship between formal schooling and the process for identity formation, in the context of the racial question in Brazil, particularly that of the recent debate on ethnic/racial diversity and on the implantation of affirmative policies/actions. At the same time, there is the intention of contributing to the deconstruction of some themes or ways of analyzing the racial question in Brazil that sound more like new strategies for draining the debate and disqualifying the denouncements of racial discrimination and of the claims of repairing actions that are demanded by the discriminated segments. The text brings out the contribution of formal schooling to the reproduction/maintenance of ethnic-racial inequality, that is, for keeping the majority of the Brazilian negro population on the edge of basic citizenship rights and for the attitude of the white population, of "naturalization" of inequality based on ethnic and cultural diversity.

Key words

Education and citizenship; identity processes; negro identity.

Introdução

No Brasil do século XX, a questão étnica, que hoje mobiliza grande parcela dos estudiosos da desigualdade que marca a sociedade brasileira, tem como característica maior o descaso e a omissão dos poderes constituídos e das elites política e econômica ante a discriminação racial, apesar das inúmeras evidências que se pode coletar no conjunto dos indicadores sociais produzidos por instituições públicas e privadas. Rompendo o que Mattos (2006) chama de “ética do silêncio”, a mobilização dos movimentos representativos dos segmentos discriminados no sentido da implantação de ações afirmativas, ou seja, de políticas que eliminem ou minimizem os efeitos perversos da discriminação baseada em fatores étnicos, contribuiu fortemente para a ampliação do debate sobre a discriminação aos afrodescendentes, impondo, inclusive, que ela seja transformada em importante item da agenda política. Assim, independentemente das decisões governamentais no sentido de implementar ou não ações afirmativas, podemos afirmar que houve um grande avanço rumo à desconstrução do mito da democracia racial brasileira: a questão da discriminação racial está posta e não dá mais para escamoteá-la, como vinha sendo feito ao longo do século XX.

De acordo com Bento (2006), “a inércia e a omissão da sociedade brasileira ante a discriminação racial que atinge metade de sua população caracterizam um silêncio eloqüente, que pode ser constatado onde menos se espera (p.1)”. Os estudos do Observatório da Cidadania indicam, conforme

Santos (1999), que, em 1999, os negros representavam 45% da população brasileira, mas correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Conforme afirma Henriques (2001), citado por Bento (2006, p.2), a pobreza brasileira tem estreita relação com a desigualdade na distribuição de recursos, e não na escassez dos mesmos, e os dados indicam, ainda de acordo com Bento (2006) que, “no Brasil, nascer negro está diretamente relacionado à possibilidade de estar vinculado à pobreza, pois a população negra concentra-se no segmento de menor renda *per capita* do país” (p.3).

No conjunto dos indicadores que confirmam a discriminação racial no Brasil sobressaem dois aspectos relevantes: o primeiro, é o da inequívoca relação entre pobreza e baixa escolaridade. Não significa dizer que a alta escolaridade seja uma garantia de riqueza, mas sim, que a falta de escolaridade contribui fortemente para a permanência dos indivíduos na situação de pobreza. O segundo, é a continuidade dessa situação, ou seja, os dados mais eloqüentes, que comprovam a existência de discriminação racial no Brasil são relativamente recentes, exatamente, porque durante muito tempo evitou-se incluir nas coletas de dados o item “raça/cor”. Entretanto, é preciso lembrar que, embora recentes, esses dados não mostram exatamente uma novidade. Ao contrário, eles apenas revelam, com mais objetividade, uma realidade que se escondia sob o mito da democracia racial, e que pode ser considerada como uma característica secular da nossa sociedade, cujas raízes estão no período colonial, como justificativa

e suporte do regime escravocrata, mas foram fortemente consolidadas, a ponto de influenciar a formação social brasileira e, mesmo no regime republicano, de suposta igualdade, impor um modelo de relações sociais que ainda se pauta pelas idéias de “raça” e da superioridade da “raça branca” sobre as demais. E é nesse contexto que o estudo da contribuição da escola para a construção das identidades “raciais” torna-se relevante, para que se verifique em que medida ela reproduz a desigualdade de base étnica, ao mesmo tempo em que propaga o mito da democracia racial.

Educação, Cidadania e Desigualdade

Se vamos tratar da questão da desigualdade racial significa que também teremos que discutir a questão da cidadania, principalmente, quando se observa que a escola, que por definição é o espaço da formação do cidadão, contribui fortemente para a manutenção da maior parte da população “não-branca” à margem dos direitos básicos de cidadania.

A reflexão sobre a relação entre educação, cidadania e desigualdade deve partir da própria concepção de cidadania, desde suas definições usadas em dicionários ou em trabalhos acadêmicos, até aquelas que circulam no imaginário popular. O conceito de cidadania é, em primeiro lugar, um conceito construído historicamente, ou seja, ele incorpora os próprios avanços da sociedade moderna, à medida em que, nesta sociedade, avança e se amplia a questão dos direitos. Assim, é um conceito que se difunde,

inicialmente, profundamente articulado ao contexto dos direitos civis (século XVII), em um momento histórico em que ser cidadão era ter, mais do que o direito, as condições de pleno uso da liberdade pessoal e de respeito à liberdade alheia. Posteriormente – mais especificamente nos séc. XVIII e XIX – com a consolidação dos direitos políticos, ser cidadão passa a implicar, além da liberdade, a possibilidade concreta de participar da vida política, de participar, em pé de igualdade, das escolhas e das decisões acerca dos destinos da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por último, já no século XX, o conceito de cidadania incorpora os direitos sociais: ser cidadão é ser livre, é participar da vida política e é ter garantido um padrão mínimo de qualidade de vida, concretizado no acesso a bens e serviços considerados básicos para uma vida humana digna. Esta é a trajetória clássica dos direitos e, por extensão, da própria concepção de cidadania no mundo moderno.

É importante destacar, ainda, que a segunda metade do século XX traria uma importante contribuição à questão dos direitos: em primeiro lugar, embora seu cumprimento não seja ainda uma realidade para grande parte dos seres humanos, difunde-se o conceito de **direitos humanos**, a partir dos quais se amplia a idéia da existência de um conjunto de direitos que são inerentes à própria espécie humana e que, por isso, estão acima dos códigos, das leis, dos valores e dos costumes das diferentes culturas e estruturas sociais em que estamos organizados¹. Paralelamente, e por consequência desse processo, verifica-se a extraordinária expansão dos **direitos das**

minorias. Nesse sentido, o ideal democrático ultrapassa a concepção inicial do predomínio da vontade da maioria, procurando garantir que esse predomínio não se converta em supressão dos direitos das minorias. É nesse contexto que se organizam movimentos em favor do espaço de expressão de minorias étnicas, do reconhecimento da liberdade de opção sexual, da liberação e/ou descriminalização do uso de drogas, etc. Na verdade, trata-se de um conjunto de direitos que são hoje reivindicados ou até praticados em algumas sociedades mais flexíveis e avançadas, e que alteram profundamente as estruturas conceitual, moral e jurídico-formal consagradas ao longo de pelo menos quatro séculos de existência da sociedade moderna.

Sem dúvida, se olharmos sob uma perspectiva histórica, o mundo caminha no sentido de reconhecer e aceitar a diversidade humana como uma realidade concreta, que se expressa livremente no cotidiano de cada indivíduo, mas sem perder de vista o fato de que, ao lado dessa diversidade, existe um conjunto de direitos aos quais todos os indivíduos, independentemente de suas singularidades, devem ter acesso. Trata-se de um difícil exercício, porque exige, por exemplo, que olhemos para um assassino, e nele enxerguemos um ser humano que, exatamente por isso, é detentor de direitos que devem ser respeitados. É um exercício que depende de um alto grau de tolerância e, basicamente, do reconhecimento do outro como um ser tão humano quanto nós.

Pois bem, falar de educação, cidadania e desigualdade implica perceber como a escola comportou-se ao longo desse pro-

cesso em que o conceito de cidadania incorporou progressivamente os avanços da sociedade moderna. A idéia de que o Estado deve manter um sistema público de educação, que atenda a todos igualmente, tem como base a necessidade de “civilizar os bárbaros”², isto é, de garantir a integração dos indivíduos aos novos padrões de sociabilidade trazidos pela sociedade moderna, capitalista, urbana, em contraposição ao mundo feudal. Pela primeira vez os indivíduos conviveriam no interior de uma organização social fundamentada nos princípios básicos de liberdade e igualdade. Assim, a educação seria o instrumento capaz de conduzir ao respeito das normas necessárias à garantia da igualdade e à preservação da liberdade³. A sociedade moderna dependeria, então, para sua estabilidade e consolidação, de uma instituição social – a escola – que seria encarregada de ajustar as novas gerações a essas regras e, a partir dela, todos, sem exceção, passariam por um processo educativo que, de um lado, propiciaria a participação social dentro dos limites e das possibilidades postas pelo regime democrático e, de outro, garantiria a constituição de uma sociedade igualitária onde todos os cidadãos tivessem as mesmas oportunidades de exercer seus direitos e a liberdade de exercer suas individualidades, respeitadas suas características socioculturais.

No início da segunda metade do século passado, não foram poucos os estudos, oriundos principalmente do ambiente acadêmico, que mostravam como esses ideais igualitários eram burlados no cotidiano escolar, fazendo com que, em vez de

contribuir para a formação de sociedades efetivamente democráticas, onde as oportunidades fossem iguais para todos e a diversidade sociocultural estivesse presente nos conteúdos e nas atividades pedagógicas, a escola se transformasse em um espaço de disseminação das idéias hegemônicas, ignorando ou desqualificando quaisquer contribuições vindas dos grupos subalternos da sociedade, perpetuando, dessa forma, as desigualdades já existentes. Sob esse aspecto, Bourdieu (1982) denunciou o uso da “violência simbólica” na escola capitalista, consubstanciado no uso exclusivo e na imposição, para os alunos das camadas subalternas, dos códigos linguísticos e dos padrões culturais típicos das camadas dominantes, em um processo que, ao fim e ao cabo, impedia ou dificultava a aprendizagem das crianças vindas de ambientes culturais diversos, ao mesmo tempo em que atribuía o fracasso escolar dessas crianças a uma suposta incapacidade para as atividades intelectuais.

Assim, ainda que as mudanças políticas e econômicas das primeiras décadas do século XX trouxessem novas perspectivas, ao introduzirem, no âmbito dos direitos sociais, o espaço para a diferença e para a diversidade étnico-cultural, o espaço escolar continuaria sendo organizado tendo em vista a manutenção das estruturas de poder. Embora Bourdieu e Passeron (1975) tivessem formulado a Teoria da Reprodução a partir de estudos da escola básica francesa, boa parte das pesquisas educacionais realizadas no Brasil nos anos 1970 e 1980 indicava que a violência simbólica e os efeitos de reprodutivismo estavam presentes

no espaço escolar e na sociedade brasileira, e se expressavam facilmente nos indicadores educacionais que demonstravam que o fracasso escolar estava profundamente ligado à pobreza. Recentemente, o aprofundamento desses estudos revelou também que o fracasso escolar incidia fortemente sobre os grupos étnicos socialmente discriminados.

Na trajetória da educação escolar brasileira sobram evidências de que, até meados do século XX, ela sequer havia incorporado os objetivos “homogeneizadores” decorrentes dos direitos civis e dos direitos políticos. Na verdade, a escola brasileira nasce dedicada às elites e assim se mantém até pelo menos os anos 1970, funcionando mais para garantir que, mesmo no regime republicano, o controle do Estado e dos mecanismos de distribuição da riqueza se mantivessem nas mãos de um pequeno e seleto segmento da sociedade, de modo geral composto por herdeiros dos poderes político e econômico do período imperial.

Esse controle ocorreu tanto pela não-incorporação, no espaço escolar, de todos os segmentos que compunham a sociedade brasileira⁴, quanto pela estruturação de currículos, programas e práticas pedagógicas a partir dos padrões culturais hegemônicos, ditados por aquela elite. Aparentemente, esse panorama começa a se modificar no final do século XX, quando o sistema de educação escolar se expande, incorporando massivamente crianças e jovens oriundos das camadas populares. Todavia, essa expansão se configura, ainda, como um processo de “modernização conservadora”, no qual a escola se abre para os

diferentes segmentos que compõem a sociedade brasileira, mas o faz desconhecendo não só as desigualdades socioeconômicas, como a diversidade étnico-cultural dos seus novos alunos, exatamente como Bourdieu e Passeron (1975) apontaram na Teoria da Reprodução.

Desconhecendo intencionalmente essa diversidade, a escola brasileira pouco ou nada incorporou dos princípios que regem os direitos de cidadania e, mais especificamente, os direitos sociais: o máximo que se conseguiu foram os movimentos no sentido da oferta de educação para todos que, entretanto, não geraram mudanças nas práticas escolares, que embora nominalmente estejam referenciadas nos princípios democráticos, estão de fato pautadas por valores típicos de uma sociedade estamental, na qual, parafraseando Anísio Teixeira (1968), a educação, longe de ser um direito, constitui, na verdade, um privilégio, reservado, com as naturais exceções, às crianças e jovens oriundos das camadas mais altas da sociedade. Em estudos dos problemas da educação brasileira, anteriores à formulação da Teoria da Reprodução, Teixeira (1968) já apontava o fato de que a industrialização brasileira ocorrera às custas dos não-escolarizados que, não por acaso, eram filhos de operários, cujas oportunidades educacionais eram mínimas ou inexistentes, e que, mesmo quando logravam algum tipo de educação profissional, era em ocupações subalternas, de baixa remuneração, e que não exigiam maior escolaridade formal. Na verdade, os estudos de Teixeira (1968) confirmam a análise de Gramsci (1975), para quem, na sociedade

capitalista, o problema não era o filho do operário tornar-se um operário; o problema era o filho do operário já nascer condenado a ser operário, porque, salvo raríssimas exceções, não teria qualquer oportunidade de mobilidade social ascendente a partir da trajetória escolar.

Assim, nas análises de Bourdieu e Passeron, assim como nas de Anísio Teixeira, o sentido verdadeiramente relevante das críticas feitas à escola, naquilo que diz respeito à relação entre educação, cidadania e desigualdade, está na constatação de que a escola não é um espaço neutro, onde as forças sociais vivas encontrem-se e, em um ambiente favorável, busquem, democraticamente, a melhor forma de convívio e/ou integração. Na verdade, o que esses autores mostram, é que, ao contrário do que diz o ideário liberal que fundamentou a implantação dos sistemas nacionais de educação pública e estatal, a escola constituiu-se, na prática, em uma ferramenta eficaz para a defesa dos interesses dos grupos hegemônicos, adotando estratégias, na maioria das vezes, pouco explícitas que limitam as oportunidades de acesso ao conhecimento e, com isso, determinam, para a grande maioria das crianças e jovens dos segmentos excluídos e/ou socialmente discriminados, uma trajetória escolar marcada pelo fracasso.

Educação escolar, processos identitários e identidade negra

Em relação à desigualdade étnico-racial, os dados que explicitam a distribuição de renda na sociedade brasileira, os níveis de escolaridade da população e o desem-

penho escolar, quando desagregados de acordo com a variável "raça/cor", não deixam dúvidas quanto ao fato dessa ser uma sociedade discriminatória e racista. Para Santos (1999),

a desigualdade que se inicia com a falta de oportunidade de educação atravessa as chances de participação plena, leia-se condições igualitárias, no mercado de trabalho, aprofunda-se na menor remuneração obtida na atividade produtiva, passa os mecanismos velados ou explícitos de violência e discriminação e desemboca em outras desvantagens como o não gozo de serviços públicos e outros serviços essenciais. (SANTOS, 1999, p.150)

Entretanto, até meados da segunda metade do século XX a situação de pobreza e exclusão em que vive a grande maioria da população negra brasileira foi interpretada pelos "brancos" como uma consequência da própria incapacidade dos negros em se adequar às exigências da vida urbana nos moldes democrático-capitalistas. No imaginário social construído a partir do passado escravocrata e do mito da democracia racial, a população negra foi associada ao despreparo, à carência cultural, à incapacidade intelectual, à acomodação, à preguiça e à inadaptação. Nesse contexto, de um lado, naturalizou-se a situação de pobreza vivida desde sempre pela maioria da população negra; de outro lado, foram criados limites a quaisquer movimentos no sentido de explicitar o racismo "à brasileira" e, mais ainda, a quaisquer reivindicações no sentido da obtenção de um tratamento mais igualitário, tanto por parte do Estado, quanto no modelo de relações sociais estabelecido. As eventuais denúncias de

racismo, assim como as raras reivindicações de igualdade, eram de modo geral classificadas como infundadas, já que vivíamos em uma democracia racial, ou como produto de uma discriminação às avessas, ou seja, como uma atitude decorrente do fato dos negros não aceitarem o lugar que "lhes competia" na sociedade. Quanto a isso, Santos (1999) destaca

[...] a reação dos "brancos" e dos defensores do mito da democracia racial, de sensível desconforto e apreensão quanto aos(as) negros(as) que reivindicam igualdade e quanto aos negros que ascendem socialmente, que são então considerados arrogantes e agressivos, além de terem a pretensão de invadir um território que seria, também "naturalmente", reservado aos brancos. (SANTOS, 1999, p.153)

Nesse contexto, a escola brasileira tem se mantido alheia à questão da desigualdade racial, seja pela aceitação do mito da democracia racial, seja pelo desinteresse em enfrentar a questão, seja, ainda, por acreditar ser um espaço democrático e igualitário. Entretanto, tais posturas começaram a cair por terra quando, ainda nos anos 1990, os resultados das avaliações sistêmicas realizadas evidenciaram a presença do preconceito e da discriminação étnico-racial no ambiente escolar, atingindo desde as diretrizes e o trabalho pedagógico, até o modelo de relações sociais praticado nesse ambiente, no qual gestores, docentes, e servidores das redes públicas de ensino adotam, conscientemente ou não, atitudes discriminatórias em relação aos alunos negros.

O estudo feito por Araújo e Araújo (2003), a partir de dados do Sistema de

Avaliação da Educação Básica – SAEB, apontou os efeitos da discriminação racial no desempenho escolar das crianças negras. De acordo com esses autores, a primeira constatação importante é que os alunos negros são excluídos prematuramente da escola. A participação das crianças negras na última série do ensino médio representava, em 2002, a metade da registrada na 4ª série do ensino fundamental, enquanto os brancos, que somam 44% dos alunos ao final do primeiro ciclo do fundamental, totalizam 76% na 3ª série do ensino médio. Dentre aqueles alunos negros que não abandonam a escola, a maioria apresenta uma sensível queda de desempenho à medida em que avança nas séries escolares: entre 1995 e 2001, a diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros, em relação aos brancos, aumentou de 20 para 26 pontos. O estudo mostra, ainda, na avaliação das habilidades de leitura, na 4ª série do ensino fundamental, que 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como “crítico” e “muito crítico”, contra 44% de alunos brancos.

Usualmente, professores e gestores das redes públicas de ensino “explicam” essas diferenças de desempenho escolar entre brancos e negros como produto exclusivo de um suposto “deficit” cultural, de uma menor capacidade intelectual e de um também suposto desinteresse pelos estudos, por parte dos alunos negros e suas famílias. Em contraposição a esse tipo de argumentação, Araújo e Araújo (2003) lançam mão de dados de escolas privadas, onde alunos brancos e alunos negros estariam situados

na mesma faixa de renda média, ou seja, teriam perfis socioeconômicos similares e, mesmo nesse caso, o desempenho entre brancos e negros não é igual. Na 4ª série, em Língua Portuguesa, alunos negros alcançam uma pontuação de 179, na escala de desempenho, e os brancos de 228 pontos. Para os autores, “mesmo a mais tradicional explicação para as diferenças de desempenho, que tem como ponto de apoio as desvantagens historicamente acumuladas pelas famílias negras, não explicariam as diferenças de desempenho encontradas” (p.1) Tomando como base os argumentos relativos à escolaridade da família (pais, avós e bisavós), os autores afirmam que

teríamos grande dificuldade de entender os dados do Saeb relativos à escolaridade da família. Alunos brancos, matriculados na 4ª série (rede pública e particular) – filhos de mães com escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental – obtiveram média de desempenho de 175 pontos em Matemática, contra uma média de 160 de estudantes negros, filhos de mães com a mesma escolaridade. Essa diferença de 15 pontos entre as médias de desempenho aumenta para 38 quando comparamos alunos brancos com mães de escolaridade média ou superior, com alunos negros com mães de mesma escolaridade. (ARAÚJO, C. H. e ARAÚJO, U.C. – 2003, p.1)

Sintetizando a análise dos resultados do SAEB, os autores enfatizam a necessidade de superação das explicações do fraco desempenho das crianças negras ligadas exclusivamente aos aspectos socioeconômicos. Para eles, é fundamental a aceitação da existência de discriminação racial no nosso sistema educacional, para que

medidas efetivas possam ser tomadas, buscando superar esta questão e criar bases sólidas para a transformação da escola em um espaço de fato igualitário, capaz de oferecer maiores e melhores oportunidades de desenvolvimento das reais potencialidades das crianças e jovens negros.

Não há como reduzir o campo explicativo dessa desigualdade educacional às variáveis socioeconômicas. Certamente que elas são um componente importante do problema, mas não o explica totalmente. O que salta à vista é a reprodução de condições hostis aos alunos negros nas escolas brasileiras, que atuam permanentemente para o agravamento das diferenças de desempenho escolar desse segmento. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Essa evidência define os contornos de um problema a ser diagnosticado e resolvido: as desigualdades raciais são especificamente responsáveis pelas desigualdades educacionais. (ARAÚJO, C. H. e ARAÚJO, U.C. – 2003, p.1)

No contexto descrito por esses autores, deve-se destacar o fato de, historicamente, os conteúdos e os métodos praticados nas escolas serem incompatíveis com as especificidades culturais e com os anseios de cidadania da população escolar negra. Apesar da legislação educacional mais recente enfatizar a necessidade da escola se assumir como um espaço que privilegie e respeite a diversidade cultural, não é preciso uma análise muito profunda das práticas escolares para se constatar que essas diretrizes são ignoradas. Da mesma forma, sabe-se que, no Brasil, a história e a cultura negra, de modo geral, estão ausentes na

formação dos cidadãos brasileiros e, nas raras situações em que são abordadas, são apresentadas em contextos que acabam por legitimar a posição de subalternidade e a suposta inferioridade dos negros frente aos brancos.

Este é um dado importante na questão da formação da identidade negra, principalmente quando se observa, de acordo com Candau (1998), que

[...] o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica [...] (CANDAU, 1998, p.22).

Para a mesma autora, um elemento importante nessa discussão é a questão dos conteúdos curriculares, à qual se acrescenta a forma como esses mesmos conteúdos são desenvolvidos em sala de aula:

"os problemas relativos à cultura escolar que têm estado presentes nas políticas educativas, na formação dos professores, nas propostas curriculares e nas escolas são, principalmente, os relativos à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu tratamento didático-pedagógico" (CANDAU, 1998, p.21).

Embora não se refira especificamente ao fato de esses problemas contribuírem enormemente para a manutenção da desigualdade racial, Candau afirma que, no Brasil, a proposição e a adoção de propostas curriculares ocorrem a partir de uma

perspectiva acrítica, pretensamente técnica, que desconhece, intencionalmente ou não, os pressupostos políticos, sociais e ideológicos do currículo escolar. Quanto a isto, a autora lança mão da reflexão de Sacristán, que destaca a inadequação da "cultura" escolar, expressa nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas, face aos problemas que permeiam as relações sociais nas sociedades contemporâneas.

Para Sacristán (1995), citado por Candau (1998), o pressuposto implícito é uma "naturalização" da forma dominante de estruturar o currículo escolar, como se necessariamente as áreas curriculares habituais, de base disciplinar, constituíssem a única forma de conceber o currículo escolar. Os diferentes atores do processo educacional vivem contextos de "culturas híbridas" e experimentam diariamente a sedução e os conflitos da vida urbana. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural. No caso brasileiro, a observação de Sacristán se concretiza no discurso pedagógico que, a pretexto de educar para o exercício da cidadania em uma perspectiva democrática e igualitária, na verdade assume a perspectiva cultural dos grupos hegemônicos e, com isso, transforma a escola em um espaço de "homogeneização", no qual as diferenças e as singularidades não podem e não devem se manifestar.

Assim, de acordo com Sacristán (1995),

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a

cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego e dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. (SACRISTAN,1995, p.97, citado por CANDAU, 1998, p.21)

Sob esse aspecto, em seus estudos sobre multiculturalismo e identidade negra, Diniz e Canem (2004) destacam a necessidade de compreensão dos mecanismos que participam do processo de construção da identidade negra, de forma a incorporá-los dentro de um quadro educacional que busque ir além da "homogeneização cultural" e da "cegueira racial", rompendo o que Mattos (2005) aponta como a "ética do silêncio", ou seja, a recusa em aceitar e discutir a existência da discriminação racial na sociedade e na escola brasileira. É nesta mesma perspectiva que Fogaça (2004) aborda as inúmeras estratégias de negação do racismo, que vão desde o recurso ao perfil negativo já consolidado no imaginário social, que imputa aos negros a total responsabilidade por sua situação de pobreza e subalternidade, até a desqualificação das pesquisas e dos dados censitários que explicitam e comprovam a existência de discriminação racial no Brasil.

Para Araújo e Araújo (2003), a promoção da cultura negra nas escolas brasileiras seria uma das ações prioritárias para o combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas, porquanto "o conheci-

mento das diferenças traz consigo a possibilidade de um novo hábito de convívio, mutuamente respeitoso entre alunos de diferentes cores e culturas" (p.2). Entretanto, em se tratando da contribuição da escola para a formação da identidade negra, é preciso lembrar o que revela o estudo de Diniz e Canem (2004), ou seja, que não adianta apenas incluir a cultura negra nos conteúdos escolares. É preciso que as diferenças entre essa cultura e a cultura dominante sejam tratadas de modo que os alunos desenvolvam um respeito pela diferença e não a utilizem como justificativa para a discriminação. De fato, segundo as autoras, "é preciso que a introdução dos elementos dessa cultura [...] não recaia em perspectivas meramente folclóricas, em que a diversidade cultural e a diversidade racial sejam tratadas de forma exótica e circunstancial" (p.2).

Nesse sentido, a incorporação da cultura negra ao cotidiano da escola seria, de um lado, a base sobre a qual se reconheceria essa cultura como parte inegável e importante daquilo que se convencionou chamar de "cultura brasileira". Em outras palavras, a cultura negra passaria a ser vista não como a "cultura dos negros", mas como um elemento constitutivo de uma cultura que abarca todos os segmentos sociais brasileiros. Para Bento (2002), esse é um aspecto extremamente relevante quando se observa, de acordo com Jodelet, que os processos identitários dizem respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos e os interesses envolvidos nesse pertencimento levam-nos a investir nele nossa própria identidade.

A partir dessa análise, o processo de formação da identidade do brasileiro não poderia prescindir da influência da cultura negra, sob pena de contribuir para a estruturação de uma sociedade discriminatória e racista. Sendo assim, podemos entender, no caso brasileiro, que o uso da "ética do silêncio" e a naturalização da desigualdade racial são consequências do fato de que os negros não são vistos pelos brancos como seus pares, ou seus iguais, porque negros e brancos, tendo culturas diferentes, pertenceriam a grupos diferentes. Esta é uma realidade que confirma a percepção de Jodelet, citada por Bento (2002), segundo a qual, a explicação para que pessoas e grupos que se consideram defensores e praticantes de valores democráticos, sejam capazes de aceitar e conviver com a injustiça social e com a discriminação racial, ou negar que ela exista, estaria no fato de que "a imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defender os valores grupais. Assim, protegemos e fortalecemos o 'nosso grupo' e excluimos aqueles(as) que não pertencem a ele" (p.10).

Entretanto, no que se refere especificamente à identidade negra, antes é preciso ressaltar que a formação da identidade não é produto apenas de uma vontade individual. As identidades se constroem a partir de interações, em um processo no qual os indivíduos exprimem sua visão de si e do "outro", sob a forma de expectativas, de comportamentos e de aplicação de valores e juízos pré-definidos, nos moldes do modelo de relações sociais no qual estão inseridos. Segundo Turra (2006), a

formação da identidade não é um processo qualquer: “é um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de fatores, variáveis, situações, histórias, relações e pessoas” (p.1).

Essa reflexão é importante, também, quando se observa que é bastante recente a intensificação da mobilização da população negra, tanto no sentido de ver respeitados seus direitos de cidadania, quanto no sentido de difundir e preservar a cultura negra, de se afirmar dentro de padrões estéticos e culturais próprios, explicitando, então, o desejo de alcançar o exercício pleno da cidadania, sem que isso represente a negação da diferença e a perda de suas singularidades.

Significa dizer que não se pode falar da identidade sem levar em conta as histórias de vida, as trajetórias múltiplas, o cenário cultural, as vivências experimentadas pelos indivíduos e/ou pelos grupos. No caso da formação da identidade negra, o reconhecimento da complexidade desse processo é indispensável, até para que se entenda eventuais atitudes percebidas como de “negação” da identidade, ou de suposta passividade diante das injustiças, violência e humilhações a que a maioria dos negros é usualmente submetida em nossa sociedade. Por isso, é preciso observar, ainda segundo Turra (2006), que, nesse complexo processo de formação identitária,

[...] do vínculo primeiro, no âmbito dos primeiros cuidadores, a criança passa para outros vínculos, para outras afetividades, na escola, no grupo, na vida adulta. É essa evolução particular, é esse caminho próprio que cada pessoa tem na estruturação

dos modos de vínculo no mundo [...] que define a capacidade de amar, de ter amigos, de se relacionar com outras pessoas. [...] É a constituição do que se gosta e do que não se gosta numa pessoa, num outro. [...] Assim, para se conhecer a identidade de uma pessoa é preciso conhecer o histórico, o caminho, a evolução da maneira própria de estabelecimento do leque das muitas formas de afetividade (TURRA, 2006, p.3).

É sob essa perspectiva que Morrison (2003), em texto autobiográfico que aborda os processos de formação identitária de duas meninas negras, retrata a personagem Pecola Breedlove⁵, menina de onze anos de idade, que vive a época mais brutal da política de segregação racial norte-americana. O que se pode perceber no texto de Morrison, ao descrever a angústia de Pecola, é que, em uma sociedade racista, o processo de formação de identidade dos negros ocorre em uma dupla perspectiva: de um lado, ele se dá nas relações que o sujeito negro estabelece com o mundo negro, de modo geral marcado pela pobreza, pela violência, pela falta de perspectiva e pela baixa auto-estima; de outro lado, ele se dá nos contatos que o indivíduo negro mantém com o mundo branco, onde se situam a riqueza, a dignidade, as possibilidades de ascensão, os padrões estéticos consagrados.

Se, como observa Jodelet, a formação da identidade está ligada ao sentimento de pertencimento, de se perceber como parte de um grupo, pode-se imaginar o que significa assumir uma identidade carregada de conotações negativas. No caso dos negros, tanto a atitude passiva, a percepção

de si mesmo como um ser menos capaz – que leva à aceitação da subalternidade, quanto as atitudes ligadas à não aceitação dos rótulos que lhes são impingidos – a agressividade, a rebeldia e o desprezo às convenções sociais – são vistas como comportamentos que “confirmam” a incapacidade de adaptação ou uma suposta tendência natural à marginalidade; na verdade, são respostas previsíveis e desejadas por aqueles que se beneficiam do modelo de relações sociais consagrado na sociedade brasileira, já que, em ambos os casos, contribuem para a legitimação da desigualdade e da discriminação. Assim, ao reproduzir em seu interior o modelo de relações sociais vigente em nossa sociedade, a participação da escola brasileira no processo de construção da identidade negra tem sido muito mais no sentido de levar os negros a uma aceitação passiva da discriminação racial e da exclusão social dela resultante, e de consolidar, nos brancos, a naturalização da desigualdade, do que de promover a construção de uma auto-imagem positiva da população negra e contribuir para a formação de identidades, sejam elas brancas ou negras, nas quais as diferenças não alimentem os preconceitos e não justifiquem e nem legitimem atitudes discriminatórias.

Conclusões

Embora o panorama pareça desanimador, a crescente organização da população negra e a intensificação dos movimentos que denunciam a discriminação racial e reivindicam um tratamento igualitário e o respeito aos direitos de cidadania

dos negros demonstram que algo está mudando nesse processo. Entretanto, é preciso estar atento aos mecanismos sutis de que a sociedade brasileira lança mão, para manter uma imagem aparente de sociedade democrática, capaz de reconhecer a diversidade étnico-racial e de com ela conviver, sem preconceito e sem discriminação.

É importante observar que o debate em torno da questão racial brasileira só assumiu as dimensões que a tornaram interessante para a mídia, quando a reivindicação de maior acesso ao ensino superior público para os negros estava em vias de ser atendida pelo atual governo. A omissão diante da relação entre fracasso escolar e discriminação racial na escola básica, fenômeno que vem sendo exposto por pesquisadores há mais de uma década, pode ser explicada pelo fato de este ser funcional aos jovens brancos e/ou das camadas mais favorecidas, na medida em que lhes garante maiores possibilidades de acesso às universidades públicas, de melhor qualidade. Entretanto, quando se trata da política de cotas raciais, a atitude é outra e a negação da existência de racismo na sociedade, na escola básica e na universidade é imediata e bastante ostensiva. Foi nesse momento que se levantaram inúmeras vozes contrárias às ações afirmativas, baseadas em diferentes argumentações, mas todas com o objetivo de defender e manter os critérios tradicionais de seleção ao ensino superior público e, por consequência, de impedir que uma parcela maior de jovens negros a ele tenha acesso.

A intensidade e a natureza das manifestações contra a implantação da política

de cotas⁶ nas universidades públicas provaram, de um lado, o quanto a abertura de maiores oportunidades de acesso para os negros mobiliza os segmentos mais escolarizados e bem sucedidos da população – onde a presença de negros é mínima – no sentido da negação da existência de racismo; de outro lado, explicitou que, para aquele mesmo grupo, a universidade e, particularmente, a universidade pública, não é vista apenas como um espaço de formação das elites – que é o papel que se espera dela – mas, basicamente, é vista como um espaço **das elites**.

De todo modo, seja na educação básica, seja no ensino superior, o fato é que o argumento básico da reafirmação da democracia racial brasileira e a tese de que a desigualdade é um produto do preconceito social, ou seja, que a discriminação existente seria contra os pobres – sejam eles negros ou brancos, não mais se sustentam diante da avalanche de dados de pesquisas realizadas por instituições insuspeitas, a começar pelo IBGE. A idéia de que as políticas afirmativas transformariam nossa sociedade “cordial” em uma sociedade conflitiva, nos moldes do período segregacionista norte-americano, e introduziria, no Brasil, um modelo de relações sociais que jamais teria existido, também, não sobrevive a uma análise dos dados da violência, tanto objetiva quanto simbólica, nos quais os negros surgem como as maiores vítimas. No que se refere à educação escolar, seja na escola básica, seja na universidade, também já se constata que, sob o discurso da defesa do princípio constitucional da igualdade democrática, o espaço

escolar se revela elitista e discriminador. Para além de conteúdos e métodos, não podemos perder de vista as relações sociais dentro da escola e no seu entorno, nas quais se reproduzem práticas discriminatórias contra alunos negros, configurando um ambiente de hostilidade.

No que se refere à relação entre educação e identidade negra, é fácil concluir que a contribuição da escola para esse processo tem sido, não de estimular o desenvolvimento de processos identitários que façam da sociedade brasileira uma sociedade mais igualitária; ao contrário, a escola mantém e reproduz a estrutura e o modelo de relações sociais vigentes, calcados na percepção da diferença como sinônimo de inferioridade. E é nesse sentido que, para que esse debate possa avançar e contribuir para uma efetiva democratização da nossa sociedade, temos que considerar, na nossa discussão, a escola real, ou seja, a escola como um espaço politicamente orientado para aquilo que é dominante na sociedade. Os estudos indicam que aí se reproduz um racismo difuso, silencioso e habitual, fundamentado na cristalização de representações negativas do estudante negro.

Notas

¹ São os direitos que justificam, por exemplo, a mobilização em defesa da africana Amina, a mobilização contra o regime Taliban, principalmente no tratamento dado às mulheres, a assistência dada ao menino iraquiano que perdeu os dois braços num bombardeio insano no início da guerra do Iraque, as manifestações em favor dos presos da base de Guantanamo, a quem o direito de defesa vem sendo negado.

² Referimo-nos aqui ao pensamento de Adam Smith, apontando a necessidade da oferta de educação elementar para o povo, para ajustá-lo aos novos princípios e valores trazidos pela sociedade moderna e capitalista e que substituíram aqueles que vigoravam no mundo feudal.

³ Já que o mundo da razão desprezava a idéia da existência de um Deus que tudo vê (um Deus onisciente, onipotente e onipresente e que, por isso, controlava o comportamento dos homens), seria preciso apelar para a idéia de que todos deveriam contribuir para a preservação dos princípios da liberdade e da igualdade, independentemente da vigilância concreta do Estado (que não é onisciente e nem onipresente, apesar de seu aparato policial e jurídico). Esta percepção está implícita na obra de Comenius, para quem a escola formaria, em primeiro lugar, o "homem de bem".

⁴ Referimo-nos, aqui, ao fato de que até os anos 1970 a rede física de ensino primário (as atuais séries iniciais do Ensino Fundamental), atendia a menos da metade das crianças brasileiras em idade escolar (7 a 14 anos) e as unidades escolares se situavam basicamente nas regiões, nas cidades e nos bairros mais desenvolvidos, cujos moradores pertenciam aos segmentos mais privilegiados política, cultural e economicamente.

⁵ Crescendo em uma família que não era a sua, falta a Pecola uma imagem negra positiva, que lhe sirva de modelo e que lhe aponte alguma alternativa ao previsível futuro de privações, como empregada doméstica ou como prostituta. A mãe "adotiva" sonha com uma casa bonita, com uma filha de cabelos sedosos, com uma cozinha branca e moderna e com ser respeitada pela comunidade; entretanto, ela "realiza" esse sonho nas suas jornadas

diárias de trabalho na casa de uma das famílias mais ricas da cidade, arrumando com excessivo esmero a casa que não é sua, penteando com todo o carinho os cabelos louros da menina que não é sua filha, mantendo limpa e impecável a cozinha na qual trabalha, e exigindo dos entregadores, de modo geral negros como ela, o mesmo respeito que dedicavam à dona da casa. Na escola, Pecola é rejeitada até mesmo pelas crianças mestiças que possuem traços mais finos, pele mais clara e desfrutam de melhores condições de sobrevivência; e tudo isto ocorre em um momento em que a pequena atriz Shirley Temple, com seus cabelos louros e cacheados, simbolizava a beleza e o talento das crianças norte-americanas. Pecola tenta escapar da imagem a ela atribuída pelos outros, que a vêem como a personificação do abandono, da feiúra e da incapacidade intelectual; cansada das humilhações cotidianas, inclusive no ambiente escolar, reza todas as noites pedindo a Deus um milagre: que, no dia seguinte, seus olhos castanhos tenham se transformado em olhos azuis, símbolo da beleza e da "superioridade" dos brancos, que lhe abririam as portas para um mundo mais justo, mais rico, mais bonito e mais feliz do que aquele em que ela vivia.

⁶ No dia 30 de junho de 2006 foi publicado nos principais jornais do país o manifesto contrário ao Estatuto da Igualdade Racial e às cotas para negros nas universidades públicas, entregue no dia anterior ao presidente da Câmara dos Deputados. No dia 5 de julho de 2006 foi publicado um manifesto de apoio ao referido estatuto e à política de cotas, também entregue no dia anterior à presidência da Câmara e ao Senador Paulo Paim, que apóia, no Congresso Nacional, as reivindicações do movimentos negros.

Referências

ARAÚJO, C.H. e ARAÚJO, U.C. *Desigualdade racial e desempenho escolar*. Brasília. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 10 Ago. 2003.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *A cor do silêncio*, Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo, Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo. 2002.

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo; Perspectiva; 1974.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Lisboa; Editorial Vega, 1978.
- CANDAUI, V.M. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas, in *Contemporaneidade e Educação*, Ano III, n. 3, p. 14-26 março, 1998.
- DINIZ, Marta.; CANEM, Ana. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. GE21/ANPED2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0525.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- FOGAÇA, Azuete. *O Brasil precisa reconhecer que o racismo existe*. Rio de Janeiro. Jornal O Globo. 2004
- GRAMSCI, A *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.
- MATTOS, Hebe. A ética do silêncio. Rio de Janeiro. *Jornal O Globo*. 2006.
- MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*. Ibase: Rio de Janeiro, n.3, p. 147-157, 1999.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ. 1994.
- TURRA, Virginia. *A formação da identidade*. Brasília: UnB. Disponível em: <www.hub.unb/ensino/formacaoidentidade.200905.pdf>. Acesso em 18 dez. 2006.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade Para Todos – PROUNI – a inserção de negros na universidade

Affirmative actions and the policy of quotas: an analysis of the program university for all – PROUNI – the placing of negroes in university

Eugenia Portela de Siqueira Marques*
Suzanir Fernanda Maia**

* Doutoranda em Educação – UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPES/UCDB – Campo Grande-MS.
e-mail: umar13@terra.com.br

** Acadêmica do 8º semestre de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.
e-mail: suzanirfernanda@yahoo.com.br

Resumo

O acesso desigual dos negros ao sistema educacional é um tema que vem ocupando a agenda dos estudiosos no campo da Educação. O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo, porém pesquisas demonstram uma história de profundas desigualdades entre negros e brancos, no que se refere aos aspectos socioeconômicos e educacionais. O presente estudo tem como objetivo traçar algumas considerações sobre as ações afirmativas e a inserção de negros na educação superior por meio das políticas e do Programa Universidade Para Todos – PROUNI. A abordagem metodológica utilizada está fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental, subsidiada pela análise de dados estatísticos. Espera-se contribuir com os estudos atuais sobre a inserção e a permanência dos negros na educação superior, cuja presença é ainda tímida.

Palavras chave

Educação superior; ações afirmativas; princípio constitucional.

Abstract

The uneven access of afro descendants to the educational system is a theme that has been occupying the agenda of the scholars in the field of education. Brazil is the nation with the second highest number of afro descendants in the world, therefore, studies have shown a history of deep inequality between afro descendants and white individuals, in the socioeconomic and educational aspects. The present study's objective is to draw some considerations on the affirmative actions and the insertion of afro descendants into the university through a sharing politic and Programa Universidade para Todos – PROUNI. The methodological approach is based on bibliographical and documental research, assited by the analysis of statistic data. It is expected this paper to contribute to present studies on the insertion and stability of afro descendants in higher education, whose presence is still shy.

Key words

Higher education; affirmative actions; constitutional principle.

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado Programa Universidade para Todos ProUni- política de ação afirmativa para negros na educação superior?, selecionado pelo IV Concurso Negro e Educação, promovido pela Ação Educativa, ANPEd e Fundação Ford. O estudo apresenta parte de uma pesquisa em andamento que discute o Programa Universidade para Todos – ProUni e a inserção de negros da educação superior, nos cursos de Direito e Pedagogia do período noturno de duas instituições privadas de Campo Grande-MS. Partindo da centralidade da questão, perante as recentes medidas adotadas que visam a garantir maior visibilidade e representatividade dos negros nos espaços educacionais, especificamente na educação superior, propõe-se uma reflexão sobre as políticas de ação afirmativa implementadas pelo Estado, com o objetivo de resgatar ou minimizar distorções e injustiças sociais que condenam as minorias a condições de vida precárias e poucas oportunidades profissionais e educacionais. Inicialmente focalizamos as ações afirmativas e a adoção de Políticas de cotas no Brasil, em segundo lugar abordamos a constitucionalidade das políticas de cotas para negros na educação superior. Para finalizar, teceremos algumas considerações sobre o ProUni e questionamos sobre os seus limites e possibilidades como política de inclusão social.

1 As ações afirmativas e a política de cotas para negros na educação superior do Brasil – breve contextualização

O debate sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Brasil tomou maiores proporções a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo: A Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que se realizou no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul.

Os princípios estabelecidos pela conferência e os dados estatísticos dos principais institutos de análises dos indicadores socioeconômicos brasileiros – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), fomentaram as discussões, já iniciadas pelo movimento negro, sobre a urgência da elaboração de Políticas de ação afirmativa visando à promoção da equidade para a população negra no Brasil.

Conforme Ronald Walters (1997, p. 106-107), a expressão “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez em 1961 por um oficial afro-americano do governo Kennedy, no momento em que referido presidente buscava atacar as discriminações raciais sofridas pelos negros no emprego. Posteriormente este conceito foi se ampliando, incluindo o ataque às discriminações na área educacional em relação às mulheres, entre outras minorias. Uma das principais justificativas para a implantação dessa ação foi a discriminação sofrida por esses grupos no passado – especialmente os negros –, que, no presente, são penalizados com as

desvantagens socioeconômicas dos grupos discriminados.

Outro conceito da ação afirmativa pode ser encontrado em Cashmore (2000). Segundo o autor, ação afirmativa é:

Uma política pública que voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos (p.31).

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter fundamental para o desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira. A intervenção estatal é necessária, visto que o Estado possui a incumbência e a prerrogativa de traçar diretrizes gerais, à luz das normas jurídicas que legitimem as medidas adotadas, entre estas a política de cotas, considerada uma das estratégias possíveis para redução das desigualdades raciais e sociais de um país. Pautando-se nos dados que retratam a situação dos negros no Brasil, a política de cotas é defendida por diversos estudiosos e profissionais do Direito. Aleixo Paraguassu Neto, magistrado aposentado, ícone da militância negra de Mato Grosso do Sul e presidente do Instituto Luther King ressaltava que: "[...] continuo firmemente a favor da política de cotas para negros, como medida especial temporária e destinada à superação da desigualdade injusta a que estão submetidos os integrantes dessa etnia, ao longo dos séculos e desde que para aqui foram trazidos nos porões das galés em 1545" (NETO, 2003).

O professor Antonio Sérgio Guimarães, do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do programa de pesquisa, ensino e extensão em relações étnicas e raciais afirmou:

As cotas foram, até agora, o único mecanismo encontrado por algumas universidades brasileiras para resolver o difícil acesso de negros e pobres às universidades públicas. É uma iniciativa corajosa e só dentro de alguns anos poderemos avaliar se realmente cumpre a sua finalidade. As piores opções são não fazer nada ou querer nos fazer crer que está tudo bem, ou que as cotas representam um grande perigo para a cultura brasileira, para as relações raciais no Brasil, para o futuro da humanidade (GUIMARÃES, 2003).

Os defensores das cotas concordam que o sistema não é uma solução definitiva. A maioria dos programas é temporária, como uma medida emergencial. Mas, se essa política não é ideal, poucas são as alternativas viáveis e de resultados imediatos apresentadas até o momento. Cabe ressaltar que deve haver uma preocupação com a permanência e o êxito dos alunos cotistas, caso contrário a política de cotas poderá se transformar em mais uma estratégia assistencialista que não visam à garantia de direito.

Nessa perspectiva, Bittar (2003) argumentou que:

Não sabemos quais serão os desdobramentos futuros desse processo. Mas a política de cotas é necessária(...) A criação do sistema de cotas nas universidades vai dar outro direcionamento na discussão sobre as desigualdades sociais no País.

Temos que enfrentar o problema sem hipocrisia: existe preconceito racial no Brasil, portanto, uma intervenção para mudar isso é fundamental.

Do ponto de vista das ações afirmativas, o país evoluiu significativamente nesses últimos anos no que diz respeito aos cenários mais positivos para a mobilidade social, o desenvolvimento pessoal, a formação profissional e as chances de concorrência e competição dos afro-descendentes, mas há ainda muito a avançar e muitas resistências a serem quebradas entre os intelectuais e a sociedade civil.

Em Mato Grosso do Sul a política de cotas efetivou-se pela Lei n. 2.605/03 de autoria do deputado estadual Pedro Kemp, do Partido dos Trabalhadores, que determina a reserva de 20% das vagas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS.

A estratégia do sistema de cotas não é solução, mas, no mínimo, ajuda a resgatar a cultura de um segmento da população discriminada, afastada do processo educacional e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que, embora a teoria das ações afirmativas passou a ser recentemente conhecida no Brasil, a sua prática não é de toda estranha à esfera administrativa pública brasileira, a exemplo da chamada Lei do Boi, isto é, a Lei 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido: "Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricul-

tores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. Outro exemplo foi a chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos 2/3 de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no País; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (GUILMARÃES, 1997).

Além dessas práticas acima elencadas, a sociedade brasileira esquece ou ignora outras iniciativas existentes que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos, entre as quais exemplificamos: Decreto-Lei n. 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de 2/3 de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas; art. 373 – A do mesmo decreto-lei que prevê a adoção de políticas destinadas a corrigir distorções pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres; Lei n. 8.112/90, que prescreve, em art. 5º, § 2º, cotas de 20% para os porta-

dores de deficiência no serviço público civil da união; Lei 8.213/91, que prescreve, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado; Lei n. 8.666/93, que preceitua, em seu art 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de pessoas portadoras de deficiência; e Lei n. 9.504/97, que prescreve, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

Esses dispositivos legais reforçam a longa tradição do País em reconhecer que em certos momentos se faz necessário adotar medidas diferenciadas para alcançar a igualdade. Cabe ressaltar que em nenhum momento questionou-se a constitucionalidade de tais medidas.

2 A política de cotas e o princípio constitucional da igualdade

A adoção de políticas, programas e ações governamentais de ação afirmativa e seus mecanismos em benefício da população negra geraram uma polêmica no debate público que há tempos não se via. Essa polêmica tem sido constante na mídia, nos espaços acadêmicos, nos Legislativos e nos meios jurídicos. A discussão chegou ao seu ápice, quando essas políticas públicas para negros foram implantadas na educação Superior.

Os defensores da política de cotas e de sua constitucionalidade encontram respaldo jurídico ao analisarem o tema, à luz do direito positivo. Dentre outros, destacamos alguns princípios e regras constitucionais.

A Constituição Federal de 1988, denominada Constituição cidadã, afirma um

vasto conjunto de valores para a sociedade brasileira, dentre os quais destacam-se por sua propriedade e clareza a valorização dos direitos humanos e o combate a toda e qualquer forma de discriminação.

Esta realidade pode ser constatada no preâmbulo da Magna carta:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

O texto constitucional preconiza ainda nos seguintes artigos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – Promover o **bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.** (grifos nossos).

Art 5º Todos são **iguais** perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos: (grifo meu).

Art. 23. X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da

justiça social, observados os seguintes princípios:

VII – redução das **desigualdades** regionais e sociais. (grifo meu).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola (grifo meu).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Verifica-se no texto constitucional a preocupação em atacar uma das mais aviltantes posturas que o ser humano pode assumir e que resultam em danos profundos à humanidade, representadas na forma do racismo, do preconceito, da xenofobia e da idéia de que existem seres humanos inferiores a outros. Cabe indagar de que forma o princípio da igualdade tem sido interpretado e aplicado. Seria uma interpretação meramente literal, formal ou teleológica?

Considera-se o Direito como uma ciência primariamente normativa ou finalística; por isso mesmo a sua interpretação há de ser, na essência, teleológica. O hermeneuta sempre terá em vista o fim da lei, o resultado que a mesma precisa atingir em sua atuação prática. A norma enfeixa um conjunto de providências, protetoras, julgadas necessárias para satisfazer a certas exigências econômicas e sociais; será interpretada de modo que melhor corresponda àquela finalidade e assegure plenamente a tutela de interesses para a qual foi regida. (MAXIMILIANO, 1993, p. 151/152).

Parece ser a interpretação teleológica a mais adequada, visto que as demais nos levariam a conclusões equivocadas, ao tratar com igualdade os desiguais. Nas palavras de Alexandre Morais (2001, p.19):

A desigualdade na lei se produz quando a norma distingue de forma não razoável ou arbitrária um tratamento específico a pessoas diversas. Para que as diferenciações normativas possam ser consideradas não discriminatórias, torna-se indispensável que exista uma justificativa objetiva e razoável, de acordo com critérios e juízos valorativos genericamente aceitos, cuja existência deve aplicar-se em relação à finalidade e efeitos da medida considerada, devendo estar presente por isso uma razoável relação de proporcionalidade entre os meios empregados e a finalidade perseguida, sempre em conformidade com os direitos e garantias constitucionalmente protegidos.

A presunção de constitucionalidade das políticas públicas de ação afirmativa para negros encontra fundamentação de expressiva parcela da doutrina brasileira. Joaquim B. Barbosa Gomes (2001), na condição de ministro do Supremo Tribunal Federal ao posicionar-se sobre a questão ressaltou:

No plano estritamente jurídico (que se subordina, a nosso sentir, à tomada de consciência assinalada nas linhas anteriores), o Direito Constitucional vigente no Brasil, é perfeitamente compatível com o princípio da ação afirmativa. Melhor dizendo, o Direito brasileiro já contempla algumas modalidades de ação afirmativa, inclusive em sede constitucional. Assim, à luz desta respeitável doutrina, pode-se concluir que o Direito Constitucional brasileiro abriga, não somente o princípio e as modalidades implícitas e explícitas de

ação afirmativa a que já fizemos alusão, mas também as que emanam dos tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo nosso país (GOMES, 2000).

Nesse mesmo sentido declarou Marcos Aurélio Mendes de Farias Mello, também ministro do Supremo Tribunal Federal:

(...) a Lei Maior é aberta com o artigo que lhe revela o alcance: constam como fundamentos da República Brasileira a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e não nos esqueçamos jamais de que os homens não são feitos para as leis; as leis é que são feitas para os homens. Do artigo 3º vem-nos luz suficiente ao agasalho de uma ação afirmativa, a percepção de que o único modo de se corrigir desigualdades é colocar o peso da lei, com a imperatividade que ela deve ter em um mercado desequilibrado, a favor daquele que é discriminado, que é tratado de forma desigual (MELLO, 2001).

No pronunciamento de posse em 15 de junho de 2004, o ministro do Supremo Tribunal Federal Nelson Jobim, referendando as políticas de ação afirmativa para negros no Brasil conclamou aos presentes:

(...) Façamos um acordo à bem do Brasil e do seu futuro. De um Brasil que reclama a inclusão social e o bem estar de todos. Que exige o desenvolvimento social e econômico. Que passa a enfrentar os seus obstáculos culturais, sociais e econômicos. Que discute e quer dar solução à exclusão dos negros.

Retomou a temática no dia 20 de agosto de 2004, em uma palestra proferida na Câmara Municipal de São Paulo, no seminário *A inserção do Afro-descendente na sociedade brasileira*, de iniciativa da vereadora Claudete Alves, ocasião em que

ratificou os termos do seu discurso de posse. Naquela oportunidade, o Presidente do STF pronunciou-se sobre o tema nos seguintes termos:

(...) O que está por trás das chamadas ações afirmativas? Está exatamente atrás a evolução do tratamento do tema. Não mais ter só exclusivamente a forma reativa, da apelação penal, com todas as suas deficiências, não importa, mas ter também ações que sejam legitimadoras de políticas públicas que possam reduzir o âmbito da desigualdade. E não fazer com que a desigualdade se reproduza. É isto que está atrás dessa discussão das chamadas ações afirmativas e das chamadas quotas de negros ou negras nas universidades etc. (...).

Outros juristas respeitados por sua erudição no campo jurídico também se pronunciaram a favor da juridicidade das aludidas políticas públicas. O advogado Hédio Silva Jr (apud SILVA, 2005), especialista na legislação de combate ao racismo, ao analisar tais medidas assevera:

Salvo engano, é certo que a Constituição de 1988, implícita e explicitamente, não apenas admitiu como prescreveu discriminações, a exemplo da proteção do mercado de trabalho da mulher (artigo 7o, XX) e da previsão de cotas para portadores de deficiência (artigo 37, VIII), donde se conclui que a noção de igualdade circunscrita ao significado estrito de não-discriminação foi contrapesada com uma nova modalidade de discriminação, visto como, sob o ângulo material, substancial, o princípio da igualdade admite sim a discriminação, desde que o *discrimen* seja empregado com a finalidade de promover a igualização.

O entendimento sobre as medidas de ação afirmativa ainda não é pacífico no Judiciário brasileiro, apesar disso, já foram proferidas sentenças por juízos de primeira

instância, em sede de controle difuso de constitucionalidade, que julgando o mérito dos pedidos formulados nos diversos processos, concluíram pela constitucionalidade das leis que instituíram cotas em favor de negros em estabelecimentos públicos de educação superior (SILVA, 2005).

Pelo exposto, verifica-se que a Constituição Federal não veda as ações afirmativas e conseqüentemente as políticas de cotas, ao contrário, ela prevê e motiva tais ações, como instrumentos para alcançar os princípios e direitos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Programa Universidade Para Todos-PROUNI – política de democratização e acesso à educação superior?

O Programa Universidade Para Todos-PROUNI, criado em 2004 por meio da Medida Provisória n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096/2005, dispõe bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

De acordo com o MEC (2005):

A bolsa integral é destinada a quem tem renda familiar per capita não superior a $1\frac{1}{5}$ salários mínimo e a parcial é designada àqueles cuja renda per capita não exceda três salários mínimos. Seguindo os critérios deste Programa as IES particulares filantrópicas devem oferecer 20% das vagas existentes em bolsas integrais para

os alunos provenientes do PROUNI e as IES sem fins lucrativos e as não filantrópicas devem destinar 10% de suas vagas em troca de isenção de alguns impostos.

O Programa Universidade Para Todos-PROUNI constitui-se como política social pública que busca a inserção de alunos da rede pública de educação, em Universidades particulares, por meio da concessão de bolsas de estudos que podem ser de 50 ou 100% obedecendo aos critérios de elegibilidade do Programa.

Segundo Demo (1996), as políticas sociais podem ser ou não públicas, uma vez que deve ser considerada a existência das políticas sociais empresariais, sindicais, acadêmicas e religiosas, além das decorrentes dos segmentos organizados da sociedade civil. Assim, com base nos pensamentos de Demo (1996, p.14) podemos afirmar que políticas sociais são propostas institucionais que objetivam a redução das desigualdades sociais e supõem planejamento, por representarem possibilidades de intervenção no processo histórico.

Muitos leigos acreditam que os recursos financeiros do PROUNI são oriundos do Governo Federal, mas não é bem assim. De acordo com o parágrafo 8º da Lei 11.096 de 01/2005 as instituições que aderirem ao programa ficarão isentas dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão (10 anos):

I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei n. 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III – Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social, instituída pela

Lei Complementar n. 70, de 30 de Dezembro de 1991; e

IV – Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar n. 7, de 7 de setembro de 1970.

Cabe lembrar que as instituições que têm o título de filantropia já são isentas do pagamento de alguns impostos conforme o art 150, inciso VI, letra C, da Constituição Federal que expressa:

Art.150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios: VI – Instituir impostos sobre: c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos atendidos os requisitos da lei;

Contudo se as instituições de educação superior filantrópicas não aderissem ao programa não teriam prioridade para a adesão ao benefício do Financiamento Estudantil (FIES), conforme “camuflado” no artigo 14 da referida Lei.

Neste ponto, necessário se faz lembrar que há três segmentos distintos de instituições de ensino superior: as privadas, as públicas e as comunitárias. Estas últimas se diferenciam das outras principalmente pela oferta de serviços à população local por meio de seus projetos de extensão, e pela oferta de bolsas de estudos com programas próprios. Segundo Bittar apud Sampaio (1998, 210)

Instituições comunitárias são as que, criadas com ou sem interveniência do poder público local, são organizadas por comunidades nelas atuantes e a elas vinculadas por seus objetivos educacionais. Filan-

tropicas são as reconhecidas como tal pelo órgão competente, desde que se destinem exclusivamente a uma prestação de serviços educacionais que possa ser caracterizada pela gratuidade total ou parcial como um benefício. Profissionais são as instituições vinculadas a confissões religiosas legalmente constituídas ou a associações religiosas e a elas ligadas, também reconhecidas legalmente.

Em virtude da implementação do ProUni, os programas de bolsas de estudos destinados aos acadêmicos das Instituições Comunitárias encontram-se em processo de extinção. Como a verba destinada a filantropia é a mesma que deve ser utilizada com o ProUni, torna-se inviável, economicamente, para este segmento, a manutenção e permanência dos dois benefícios.

Um exemplo concreto desta realidade são os dados levantados pelo Departamento de Apoio Comunitário da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande-MS, como retrata a fala da assistente social Edmara de Souza Martins sobre a Bolsa Social em comparação ao ProUni ao informar que é uma modalidade de Bolsa gratuita concedida semestralmente aos acadêmicos comprovadamente em condições financeiras desprivilegiadas para os quais são distribuídos percentuais de descontos por meio de recursos oriundos da própria Universidade. Esses descontos podem variar de 30% a 100% de desconto, dependendo da análise documental e do cumprimento dos critérios de elegibilidade do Programa.

Segundo a entrevistada:

O maior impacto que nós sentimos com a implantação do ProUni pela experiência que a gente já tinha com a bolsa social, foi a diminuição do número de beneficiários[...]

enquanto nós com a Bolsa Social semestralmente, poderíamos beneficiar quem já era acadêmico, quem já estudava aqui, quem já tinha um compromisso com a Instituição, com a Região, com o Estado, agora nós temos que aceitar, muitas vezes, quem vem de fora, então se eu poderia estar beneficiando o próprio aluno matriculado, em média por semestre eram mais de 1000 beneficiados, agora eu tenho a obrigação de aceitar quem vem de fora, porque o programa é aberto, [...] eu tenho cinco opções de instituições e de curso, enquanto o que está aqui dentro está ficando sem oportunidades. Tem o perfil, porém, aquele lá de fora preparou-se melhor, estudou mais, teve uma boa pontuação no ENEM e vem de lá para cá e o que está aqui dentro não está conseguindo se encaixar em programa algum, porque está ficando cada vez mais seletivo. E outra, quem já estudava não tinha conhecimento do programa e só agora que o programa está se tornando mais conhecido é que o que já estudando sabe que pode prestar a prova do ENEM em qualquer ano, a qualquer tempo e concorrer com os demais, o que antes não ficava claro. Com uma bolsa de 100% eu posso auxiliar mais pessoas enquanto com o ProUni auxílio uma única pessoa, na Bolsa Social, uma bolsa de 100% ajudava 2 ou 3, não era, vamos dizer assim, o suficiente, mas auxiliava. Muitas pessoas hoje falam, a Bolsa Social era difícil, muitas vezes eu conseguia um desconto de 30%, de 40%, mas já me ajudava, em um universo de mensalidades que oscilam entre 400, 500, 600 reais, faz muita diferença é mais de 100 reais de desconto e hoje esse aluno não ganha nada, só os 10% se pagar adiantado, então eu acho que esse foi o maior impacto. A comunidade interna acadêmica, mesmo, acabou ficando prejudicada e o programa não contempla a todos.

Com base nos dados do MEC, em

sua primeira edição, em 2005, o ProUni ofertou 112.275 vagas em contrapartida foram 340 mil inscritos, o que representa uma população atendida de 33%. Em 2006, foram ofertadas 135.668 vagas para 910.969 inscritos, aproximadamente 14,84% , apenas dos inscritos foram atendidos.

A cada ano o número de estudantes que buscam o auxílio do ProUni aumenta consideravelmente e o montante de vagas não está comportando toda essa demanda. Os estudantes estão despertando para a realidade. Quanto menor o número de vagas maior serão os critérios de atendimento, mais seletivo será o programa e conseqüentemente, menos pessoas serão atendidas.

O ProUni é apenas parte da Reforma Universitária. É um programa emergencial, que tem como objetivo satisfazer um dos anseios da população por meio da inserção na educação superior e, principalmente, demonstrar resultados às Organizações Mundiais. Com a implantação do ProUni o número de alunos interessados em realizar a Avaliação do Ensino Médio-ENEM, aumentou consideravelmente e o nível médio de aproveitamento da prova está crescendo, tendo em vista que quanto maior a nota no ENEM maiores serão as chances de contemplação com a bolsa do ProUni.

A abertura de novas possibilidades de inserção da população carente na educação superior é uma conquista, contudo, a qualidade de preparação na educação de base não está sendo satisfatória para que os estudantes carentes possam obter um rendimento escolar compatível com os parâmetros do ProUni, que seria 75% de aproveitamento geral.

Ainda tendo como base os dados da Universidade Católica Dom Bosco, de acordo com a Assistente Social Edmara de Souza Martins no último levantamento realizado pelo Departamento de Apoio Comunitário:

[...] hoje nós temos em média 800 bolsistas do ProUni e 140 estão com problema de rendimento, o que significa, nesse universo, mais de 10% do seu alunado.[...] Quando você começa a conversar com eles a maior justificativa que se ouve é a questão da falta de preparação no ensino fundamental e médio [...]

Não podemos confundir o ProUni com a Reforma Universitária. O programa por si só não resolverá todo o problema da educação superior no Brasil. É um programa necessário, mas que deve ser acompanhado de outras ações que iniciem realmente da base, ou seja, do ensino fundamental. A população que está prestes a ingressar na Universidade não pode esperar que haja a melhora efetiva do ensino fundamental e médio, mas até quando as Instituições particulares, em seus diversos segmentos, suportarão a abertura de novas vagas pelo ProUni? E as Universidades Públicas! Quando realmente atenderão a população carente e serão reestruturadas física e financeiramente? Até quando a população vai assistir imóvel à degradação das instituições públicas de ensino superior, o insatisfatório ensino de base e a redução do número de vagas do ProUni em comparação ao número de candidatos que se enquadram no perfil do Programa?

A realidade vivenciada pela Instituições Privadas em seus diversos segmentos é bem diferente da idealizada pelo governo

na mídia. O ProUni não é perfeito e necessita de mudanças estruturais urgentes para atender à demanda que se institui e principalmente, necessita da efetivação da Reforma Universitária como estabelecida em seu contexto legal.

Considerações Finais

Finalizo este estudo com a seguinte indagação: Será essa a saída? O aspecto mais importante no cenário de discussões sobre as ações afirmativas e a implantação de cotas para negros na educação superior é o reconhecimento da sociedade de que existe racismo no Brasil. O mito da democracia racial passou a ser questionado, pois durante muito tempo convivemos com o ideal de embranquecimento que lançou raízes profundas na sociedade brasileira, levando o próprio negro a sua autonegação.

A adoção de políticas afirmativas acena para novas possibilidades de inclusão social, não somente no campo educacional, mas também no mercado de trabalho. O Brasil dispõe de diversas leis fundamentadas no princípio das ações afirmativas, entretanto nenhuma dessas medidas causou tanta polêmica quanto o programa de cotas para negros. Se essas políticas públicas a favor da população negra não são ideais, qual será a melhor saída? O que representou os quase trezentos anos de escravidão para os negros e os seus descendentes? Quem foram os beneficiados das políticas imigratórias do século XIX? Quem ocupa os cargos de alto escalão nas empresas? Qual é a cor da população marginalizada? Podemos acreditar nessas medidas,

conscientes de que não são soluções ideais e definitivas, mas que certamente contribuirão para a história brasileira, como políticas públicas de inclusão social ou, podemos apenas criticar e negar a possibilidade de êxito, em um País que, há mais de um século aboliu a escravidão, mas ainda alimenta mecanismos de racismo e exclusão.

A simples declaração da igualdade ou a proibição da exclusão previstas no texto constitucional não impedem a violência com que os negros têm sido tratados nas várias instâncias sociais. A igualdade poderá se efetivar com a adoção de políticas que promovam oportunidades e garantam os direitos das minorias desfavorecidas socialmente, pois “a lei não fará com que os brancos amem os negros, mas permitirá que não violem seus direitos” (Martin Luther King).

O Programa Universidade para Todos abriu novas oportunidades para que a população carente tivesse possibilidade de acesso à Educação Superior. Em contrapartida surgem novas formas de exclusão, se consi-

derarmos que os critérios de elegibilidade do programa são inflexíveis e não levam em consideração as diferenças regionais.

A implantação de políticas focais dificilmente solucionará, em curto prazo, os problemas latentes deste País que há mais de um século aboliu a escravidão, mas ainda alimenta mecanismos de racismo e exclusão, dificultando que a igualdade preconizada na Constituição Federal, se efetive. É difícil trabalhar a questão da igualdade social e racial, tendo em vista que historicamente esta jamais existiu em nossa sociedade.

Somos conscientes de que essas medidas não se constituam soluções ideais e definitivas, mas contribuirão para a história brasileira, como políticas públicas de inclusão social. Se a adoção de política de cotas sociais ou raciais não é a melhor saída para equacionar o problema do acesso à Educação Superior, promover a simples desqualificação da proposta e não apresentar soluções concretas poderá ser uma alternativa desastrosa para a sociedade brasileira.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BITTAR, Mariluce. A política de cotas é necessária. *Correio do Estado*. Campo Grande, 06 de junho de 2003, p. 7a.
- _____. *Universidade comunitária: uma identidade em construção*. Santa Catarina, 1999. 250 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.
- CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação, cidadania e política social*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, Edmara Souza. Entrevista gravada com a Assistente Social. 26/7/2006. UCDB.

GOMES, J.B.B. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos*. Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis/Abong, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 06 jun. 2005.

MELLO, Aurélio Mendes de Farias. *Ótica Constitucional: a igualdade e as Ações Afirmativas*. Seminário Discriminação e o Sistema legal brasileiro. Tribunal Superior do Trabalho. 20 de nov 2001. Disponível em: <<http://www.mpt.gov.br/noticias>>. Acesso em: 06 jun. 2005.

MORAIS, Rodrigo. Rio divide cotas nas universidades entre carentes da escola pública, negros e deficientes. *Jornal Estadão*, 13/08/2003.

NETO, Aleixo Paraguassu. *Política de cotas na UEMS*. Palestra. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados-MS, 13 mai. 2003.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. *As políticas públicas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil e sua compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional*. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto>>. Acesso em: 08 jun. 2005.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO: *Regulamento Geral de Bolsas de Estudo na Universidade Católica Dom Bosco*. Campo Grande-MS, 2004.

WALTERS, Ronalds. Racismo e ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo*. Uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo XV, 1997.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Práticas Educativas e Identidade/Diferença Negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais*

*Educational practices and negro identity/difference:
thinking of challenges and multicultural ways*

Ana Canen**

* Artigo preparado para o II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: *Práticas educativas num contexto intercultural* – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 19 de setembro de 2006.

** PhD em Educação, University of Glasgow. Profa. Departamento de Fundamentos da Educação/FE/UFRJ. Pesquisadora do CNPq.
e-mail: acanen@globo.com

Resumo

O presente artigo discute formas pelas quais a valorização da identidade/diferença negra poderia refletir-se em políticas e práticas do cotidiano escolar. Argumento que o conhecimento sobre a complexidade do debate que envolve a construção da identidade negra a partir de categorias como raça, etnia e mestiçagem, poderia ser enriquecido com a incorporação de dimensões propostas por uma perspectiva multicultural. Em um primeiro momento, o texto analisa tais categorias. Em um segundo momento, aponta perspectivas possíveis de trabalho pedagógico-curricular que valorizem a identidade negra e construam perspectivas multiculturais também com outras identidades marginalizadas e estereotipadas. Conclui sugerindo que o trabalho pela afirmação da identidade/diferença negra é emblemático para a educação com a pluralidade identitária e para o desafio a preconceitos e estereótipos contra aqueles percebidos como "diferentes".

Palavras chave

Multiculturalismo; identidade/diferença negra; práticas pedagógicas.

Abstract

The present paper discusses ways by which the valuing of black identity/difference could be translated into policies and practices in everyday schooling. It argues that the complexity of the debate that builds on categories such as race, ethnicity and mixing could be enriched by the incorporation of multicultural dimensions. Firstly, the paper analyses such categories. Secondly, it suggests possible perspectives for pedagogically working out curriculum that values black identity and that builds on multicultural approaches so as to deal with other stereotyped and marginalised identities. It concludes suggesting that the work for the affirmation of the black identity/difference should be emblematic for the education towards identity plurality and the challenging of prejudices and stereotypes against those perceived as "different".

Key words

Multiculturalism; black identity/difference; pedagogical practices.

Introdução

A conscientização acerca da pluralidade cultural, incluindo a diversidade étnico-racial e a necessidade de se promover uma educação voltada à sua valorização e ao desafio a estereótipos e preconceitos tem sido trazida à tona em meio a discussões voltadas à inclusão educacional, à garantia de equidade de tratamento a todas as identidades e à democratização do ensino. No entanto, para além da idéia geral acima citada, formas de se concretizar uma educação multicultural e uma representação das identidades de gênero, raça, classe social, padrões religiosos e outras no contexto educacional são objeto de controvérsias e desafios. No caso do Brasil, a identidade negra apresenta especial relevância, considerando-se o contexto em que a diáspora negra ocorreu, fruto da escravidão, bem como considerando todos os desdobramentos dela decorrentes, incluindo práticas que negam o preconceito ao mesmo tempo em que o perpetuam, nos campos econômico, social, simbólico e cultural.

Como trabalhar com a identidade negra em práticas educativas transformadoras? Como definir tal identidade em um contexto mestiçado e desigual como o Brasil? Em que medida o pensamento multicultural poderia avançar nesse propósito? Que caminhos para práticas educativas transformadoras poderiam contribuir para um trabalho positivo com a identidade negra?

Essas são algumas das questões que norteiam o presente artigo. Em um primeiro momento, discuto a identidade negra a

partir de contribuições do debate sobre raça e etnia, delineando potenciais e desafios do olhar multicultural nessa questão. Em um segundo momento, aponto perspectivas possíveis de trabalho pedagógico-curricular que valorizem a identidade negra e constroam perspectivas para o trabalho multicultural também com outras identidades marginalizadas e estereotipadas, no horizonte de uma educação para a pluralidade cultural, para a diversidade e para a vida. Sugiro que a incorporação de dimensões multiculturais pode avançar nesse horizonte, propondo: a resignificação da identidade a partir das histórias de vida dos sujeitos; a imbricação das categorias raciais e étnicas a outros marcadores, que se hibridizam e produzem as identidades e as representações sobre as mesmas, elas próprias, plurais; o trabalho educacional a partir da confluência entre as identidades individuais, coletivas e institucionais concretas, de modo a promover a valorização da diversidade e o desafio a preconceitos e estereótipos. Concluo, apontando que a luta por afirmação da identidade/diferença negra é emblemática para o trabalho com a pluralidade identitária e para o desafio a preconceitos e rompimento com estereótipos relativos aos percebidos como “diferentes”.

Identidade Negra: desafios da análise teórica

A questão da identidade negra tem sido colocada como emblemática para a compreensão da dualidade identidade/diferença no contexto das discussões educacionais atuais, com relação à identidade

negra. Entretanto, alguns desafios têm sido apontados, quando se pensa em marcadores de identidade que poderiam defini-la. Tais desafios ocorrem quando se tem em vista a incorporação de políticas e práticas educativas de valorização do negro, de reparação de injustiças sem, no entanto, recair em essencialismos, em congelamentos raciais ou em uma homogeneização dessa própria identidade, que pouco contribuem para a eliminação do preconceito e para a valorização da pluralidade.

Um primeiro desafio refere-se aos marcadores de raça e etnia como constituintes da identidade em pauta. Munanga (2004), por exemplo, argumenta que o conceito de raça, surgido no contexto da botânica e da zoologia, no séc. XV, historicamente passou a designar o "outro" recém-descoberto, como Ameríndios, negros e outras identidades, classificando aqueles seres humanos percebidos como "diferentes", noção esta, como argumenta o referido autor que, do ponto de vista químico e genético, não mais se sustenta para caracterizar a diversidade humana. Isso porque resultados de pesquisas nessas áreas indicam serem indivíduos de uma mesma raça muitas vezes mais distantes entre si do que aqueles que pertencem a "raças diferentes", tornando, portanto, o próprio conceito de raça, inoperante. Entretanto, se o conceito racial para a classificação dos seres humanos é frágil, a perspectiva de hierarquização nele embutida tem permanecido no imaginário e na representação do coletivo populacional, para o qual ainda existiriam raças imaginárias ou fictícias baseadas nas diferenças fenotípicas ou aspectos físicos,

legitimando-se a exclusão e a marginalização e tornando a categoria "raça social" forte na análise da construção da identidade negra, segundo Munanga (2004).

No que tange à categoria etnia – compreendida por D'Adesky (2001) como referindo-se a identidades que compartilham padrões culturais, históricos e geográficos comuns, bem como um sentimento de pertença a algum espaço ou terra de origem – estaria deslocando o eixo da identidade negra de uma perspectiva física, biológica para outra de cunho histórico-cultural, sendo apontada por alguns como a melhor via para se conceber a construção de identidades coletivas. Nessa perspectiva, o reconhecimento do passado africano, das culturas aí presentes e da história comum seria um dispositivo mais apropriado para designar a identidade negra. É importante observar, no entanto, que Munanga (2004) apresenta reservas com relação à perspectiva étnica, apontando que o racismo, enquanto tal, não desaparece com esse olhar: ao contrário, se reconfigura, já que passa a ser construído com base nas diferenças culturais e identitárias.

Se o desafio da construção racial/étnica gera controvérsias, um outro foco de discussões refere-se à identidade mestiça, dentro da análise dessa construção. Há, por um lado, a defesa da incorporação da categoria identidade mestiça como pertinente à discussão, reconduzindo o olhar para a perspectiva fenotípica, ainda que admitindo a questão étnica da matriz africana como presente nas discussões. Tal argumento, dentro do contexto de um país mestiçado como o Brasil, reforça a importância do

reconhecimento dos diferentes matizes de identificação presentes na questão da identidade/diferença negra, contidos, por exemplo, em termos auto-definidores, utilizados por muitos sujeitos ao serem indagados sobre sua "raça", termos estes que incluem, mulato, pardo, mestiço, dentre outros. Entretanto, a discussão que se instala é a de que tal perspectiva, muito ligada à celebração folclórica, por exemplo, de nossas "mulatas" e a uma visão "idealizada" de uma "pseudo-democracia racial", estaria ocultando o fato de que a presença da mestiçagem brasileira estaria historicamente ligada a tentativas violentas de embranquecimento da população. Nesse tipo de crítica, a valorização de uma identidade denominada de mestiça enfraqueceria a luta contra o racismo, uma vez que, ao celebrar algo que visava à extinção da identidade negra, estar-se-ia contribuindo para o ocultamento do próprio preconceito contra essa identidade. Entretanto, em uma outra perspectiva, a categoria mestiça parece impor-se em um país como o nosso, ainda que suas origens no contexto do processo de embranquecimento populacional devam ser explicitadas.

É importante observar que tais desafios conceituais não são apenas contemplativos ou se restringem ao meio acadêmico. As discussões sobre a identidade negra acima, brevemente expostas, têm consequências em medidas políticas e educacionais voltadas à sua valorização, bem como a impasses e desafios delas decorrentes. Dentre algumas dessas medidas, a implantação de cotas para negros no ingresso às universidades públicas tem gerado debates

acalorados. No que se refere ao enfoque específico de nosso artigo, é importante salientar que não é nosso objeto a discussão da pertinência de políticas focalizadas ou diferencialistas (como a referente a cotas) e de políticas tidas como universalistas (referentes, por exemplo, ao que tem se apresentado como o direito universal ao ingresso no ensino superior pelo critério do mérito, sem distinção de identidades). O que se apresenta, no foco do presente trabalho, são questões ligadas à identidade negra como construção, que incidem diretamente nas formas pelas quais tais políticas têm sido adotadas, em que medida se articulam à complexidade da identidade/diferença negra e que identidades se beneficiariam das mesmas.

Assim, o que poderia ser considerado "ser negro" no Brasil, tendo em vista políticas diferencialistas, como a de cotas? A auto-declaração seria suficiente? Como fica a categoria mestiça dentro do olhar de tais políticas? Seria a auto-declaração de mestiços, dos mais diferentes matizes, como negros, uma perspectiva de identidade negra que reforça a questão da anulação da categoria mestiça e de real valorização da identidade negra? Ou, ao contrário, seria o aproveitamento de uma medida de reparação histórica, embutida na política de cotas, por grupos que normalmente não sofrem preconceitos? Dentro dessa discussão, a medida adotada pela Universidade de Brasília de instituir um "painel" de juizes para definir, a partir de fotografias de candidatos, a identidade negra – medida esta louvada por uns e criticada por outros – seria uma solução? Ou, ao contrário, estaria

apoiando-se na essencialização fenotípica de "raça", cujas conseqüências na Segunda Guerra Mundial são por todos sabidas e cuja inoperância, do ponto de vista biológico, acima referido no presente artigo, já é de conhecimento geral?

Da mesma forma, a Lei 10639/03 e a Resolução 1/2004 do CNE, que instituem o ensino da História da África, poderia ser vista como a valorização da identidade negra em termos étnicos, culturais, de matriz africana, em detrimento da categoria raça social, percebida como mais incisiva no combate ao preconceito? O deslocamento para a questão étnica em detrimento do recorte racial seria benéfico para a luta pela afirmação positiva da identidade negra? Seria tal política um mero deslocamento de categorias definidoras da identidade negra, ou, ao contrário, representaria um passo para sua construção e reconstrução no cotidiano educacional?

Tais questões indicam que já avançamos em debates sobre a identidade negra e em políticas cujo mérito maior, além de seus desdobramentos, é o de trazer identidades marginalizadas historicamente para o foco das medidas a serem adotadas de modo a se conceber uma sociedade mais justa, igualitária e valorizadora da diversidade cultural. É importante salientar a importância do debate trazido por tais medidas e a centralidade da questão da identidade negra como emblemática para a discussão de outras identidades coletivas marginalizadas.

Argumento, nas próximas seções, que o olhar multicultural, em uma perspectiva pós-colonial (CANEN & OLIVEIRA, 2002;

CANEN, 2003) pode avançar na análise das questões acima, evitando dicotomias e buscando captar os processos complexos, híbridos, sempre transitórios e contingentes da formação das identidades, que devem ser levados em conta na discussão da construção da identidade/diferença negra em políticas públicas e no cotidiano escolar.

Contribuições do Multiculturalismo: deslocando a questão e pensando em políticas e práticas...

Conforme discutido anteriormente, a questão da identidade negra tem sido desafiada pela análise crítica de categorias normalmente definidoras da mesma, destacando-se as relativas à raça, etnia e à mestiçagem. Apontou-se que tais categorias, consideradas centrais nos debates, têm resultado não apenas em impasses, mas também em possibilidades rumo ao trabalho de revalorização da pluralidade cultural. Entretanto, para além das categorias acima, uma reconfiguração do debate da construção da identidade/diferença negra poderia, em termos conceituais e operacionais, avançar em outras ponderações que superassem binarismos e simplificações dessa construção em termos de categorias estanques, de modo a captar o dinamismo da construção identitária e trabalhar, de forma positiva, não só em medidas de acesso como de permanência dessa identidade no contexto educacional, em um ambiente valorizador da diversidade e desafiador de preconceitos.

Nesse sentido, tenho proposto que o multiculturalismo, como corpo teórico que busca respostas à diversidade cultural e ao desafio a preconceitos, pode oferecer subsídios para a análise de conceitos, políticas e práticas ressignificadoras e valorizadoras da identidade negra. Tais subsídios decorrem, diretamente, do fato de que, para o multiculturalismo, a identidade – considerada como categoria central – é entendida não como essência, mas como construção e reconstrução cotidiana, social e histórica.

Pensar dessa forma implica levar-se em conta que raça, etnia e outros marcadores, ainda que presentes, devem ser: a) ressignificados nas histórias de vida dos sujeitos, sempre plurais, transitórias e contingentes; b) pensados como interligados entre si e a outros marcadores, que se hibridizam e produzem as identidades, elas próprias, plurais; c) analisados na confluência entre as identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN & CANEN, 2005).

Argumento que ao abraçar essas três dimensões centrais, conforme tenho proposto, a partir de resultados de pesquisas, evita-se cair em ciladas que podem congelar a identidade negra em termos de caracteres fenotípicos, como cor de pele, por exemplo, ou mesmo em termos étnicos, exclusivamente ligados à matriz cultural africana.

O primeiro aspecto – a ressignificação do ser negro nas histórias de vida e nos espaços sociais e institucionais por onde os sujeitos transitam, fica clara no trabalho por nós desenvolvido (ASSIS & CANEN, 2004). No referido trabalho, depoimentos revelavam percepções ligadas à própria identi-

dade negra formadas nos movimentos sociais, no convívio familiar, na comunidade, nos meios de comunicação e outros, que trouxeram o sentimento de pertença à identidade negra de sujeitos não só negros como, inclusive, mestiços e até aqueles percebidos como brancos, que contavam histórias de mestiçagem familiar, conjugal e de identificação com a luta e a cultura/etnia negra. Embora não tivesse surgido no referido estudo, o caso de mestiços que não se consideram negros, como recentemente trazido à mídia por um famoso jogador de futebol, traz a questão da construção e reconstrução da identidade negra como indo além dos marcadores de raça e etnia, estando vinculada a percepções imbricadas nas histórias de vida dos sujeitos.

Tal visão leva, no seu segundo aspecto, à observação da hibridização de marcadores identitários, como, por exemplo, a imbricação de classe social, gênero, religião, raça e etnia, na auto-percepção e na percepção de outros sobre a pertença identitária dos sujeitos a essa identidade negra. Esse aspecto implica reconhecer-se as diferenças dentro das diferenças, como, por exemplo, aquelas referentes à mulher negra e o homem negro, ou a um homem negro de classe social favorecida e de um homem negro pobre, de uma mulher negra evangélica e de outra católica, de um homem negro homossexual e de uma mulher negra heterossexual e assim por diante. Os sentimentos de pertença de tais identidades podem ser divididos nas lutas por representação e têm conseqüências não apenas nas formas pelas quais políticas afirmativas e focalizadas, como as cotas, podem ser

pensadas, como também no trabalho no cotidiano educacional na luta contra o preconceito. O foco de políticas que essencializam a identidade negra em termos de fenótipo racial, biológico poderá estar desconsiderando as nuances das identidades mestiças que se auto percebem como negras, por um lado, bem como deixando de considerar o marcador classe social para definir carência material, que atinge negros, brancos e mestiços. O movimento de Vestibular para Negros e Carentes, de grande alcance social, depara-se com tais desafios até mesmo na concepção do nome: seriam negros e carentes duas condições identitárias associadas para ter acesso ao curso, ou o foco seria para negros e para todos os outros (brancos e mestiços) que também são carentes?

Uma outra consequência dessa perspectiva de análise é a de que políticas de acesso devem, necessariamente, ser acompanhadas de medidas que garantam a efetiva inclusão econômica, social e cultural das identidades negras. Ao se considerar a hibridização de tais fatores, fica claro que um ambiente em que não seja promovida a valorização da diversidade cultural, racial e étnica ou que não sejam fornecidas condições materiais e de apoio pedagógico às identidades em pauta pouco irá contribuir para a permanência, com sucesso, das mesmas. É interessante observar que Munanga (2004) aponta, justamente, o pluralismo como um caminho fértil para se pensar essa identidade, considerando-se as diferenças regionais e de sociedades de origem dos diversos grupos contidos na identidade negra em discussão.

Em uma segunda análise, é interessante citar o trabalho de Carvalho (2005) que observa, a partir dos dados de sua pesquisa, que professores classificavam racialmente as crianças de acordo com seu desempenho escolar, comportamento e percepção de *background* econômico e social. Assim, no estudo, eram percebidas como negras, pelas professoras, as crianças com desajustes de comportamento, baixo rendimento escolar, além da posição econômico-social. No caso de tais marcadores serem positivos, como, por exemplo, o "bom aluno", a percepção era alterada, ainda que tal aluno tivesse, em termos fenotípicos e de auto-reconhecimento, as mesmas características das crianças consideradas, pelas professoras, como negras.

O círculo vicioso do fracasso escolar se reinventava, dessa forma, já que, como alerta Carvalho (2005), o fato de o desempenho escolar ter sido desigual entre brancos e negros tinha relação direta com a classificação das crianças pelas professoras, classificação esta que estava apoiada na hibridização de fatores comportamentais, sociais, econômicos e de rendimento acadêmico que, quando "negativos", configuravam a idéia preconceituosa associada ao "ser negro".

Essa observação leva, diretamente, à necessidade de práticas educativas que trabalhem com a identidade negra no contexto escolar. A Lei acima referida é um passo inicial, mas certamente os níveis de trabalho com esse conteúdo não deve restringir-se a práticas educativas que se limitem a apontar os aspectos ritualísticos e folclóricos da cultura afro, mas sim ampliar em atividades

críticas e dinâmicas que questionem a origem histórica da desigualdade, promovendo atividades que desafiem o preconceito contra a identidade negra. Tal perspectiva deveria estar presente, principalmente, em espaços de formação inicial e continuada de professores, assegurando-se, também, a visão multicultural que assegure a valorização da pluralidade cultural e o desafio a preconceitos contra todas as identidades, no projeto político-pedagógico da escola e nas práticas cotidianas.

A terceira observação, referente aos níveis individual, coletivo e institucional das identidades, refere-se à perspectiva que temos sugerido com relação ao refinamento da categoria identidade no multiculturalismo: o primeiro nível, individual, refere-se à identidade específica do sujeito; o segundo, denominado de identidade coletiva, refere-se ao sentimento de pertença das identidades individuais a grupos identitários, a partir de marcadores-mestres, que podem ser de raça, etnia, gênero, cultura, crenças religiosas, opção sexual e outros. Esse nível opera uma essencialização identitária em detrimento da hibridização que caracteriza a construção das identidades. Entretanto, defende-se tal essencialização como uma fase momentânea, em que um dos marcadores identitários é percebido como sendo alvo de ações preconceituosas e estereotipadas, merecendo a conjugação de esforços na luta pelo combate a tais ações. Um terceiro nível seria o da identidade institucional (CANEN & CANEN, 2005), denominada em função do clima institucional em que os sujeitos circulam, que configuram relações de poder e práticas institucionais que,

em uma perspectiva multicultural, deveriam favorecer um *etos* de organização multicultural, aberta à pluralidade e às diferenças. Nesse clima, a diversidade é celebrada, em uma atmosfera de confiança mútua e respeito às diferenças, desafiando-se quaisquer práticas que busquem o pensamento único nas instituições e organizações. Mais uma vez observa-se a importância de se considerar espaços de formação inicial e continuada de professores, bem como espaços concretos da escola, da universidade e de outras organizações na criação de uma identidade institucional multicultural, que se revela nas salas de aula, nas reuniões de corpo docente, na gestão e nos outros aspectos inerentes às instituições.

Práticas educativas que valorizam a identidade/diferença negra podem ser realizadas em quaisquer níveis e idades, bem como nas mais diversas áreas curriculares, como ilustram Canen & Oliveira (2002), que abordam a prática educacional de uma professora de Ciências que aliava seus conteúdos a uma perspectiva anti-racista e Valente (2005), que discorre sobre delineamento de prática educativa anti-racista na educação básica. O esforço em se trabalhar na valorização de todas as identidades culturais nesses espaços passa, assim, pelo olhar ampliado sobre sua construção e reconstrução que, ainda que se beneficie das análises sobre marcadores específicos como raça e etnia, não podem deixar de considerar as hibridizações e os diversos níveis, individual, histórico, coletivo e institucional que contribuem para a ressignificação identitária, cujas conseqüências no imaginário, nas representações sociais e nas políticas e

práticas educacionais são altamente impactantes no cotidiano educacional.

Conclusões

A questão da identidade/diferença negra, a partir do olhar multicultural, é emblemática da luta pelo fim do preconceito e pela valorização da diversidade cultural nos espaços políticos, sociais e educacionais. Argumentamos, no presente artigo, que as polêmicas em torno dos marcadores que constituem a identidade negra – sejam raça, etnia ou a questão da mestiçagem – são importantes para se pensar em políticas e práticas educativas que atendam aos ideais multiculturais e efetivamente contribuam para corrigir injustiças e valorizem os potenciais de todos nesses espaços.

Argumentamos, também, que práticas educativas e de formação docente que não levem em conta a necessidade de se trabalhar com as percepções, as representações e o imaginário estereotipado e preconceituoso sobre a construção das identidades plurais, dificilmente terão impacto positivo no cotidiano educacional, ainda que políticas públicas possam trabalhar no sentido de preconizar perspectivas valorizadoras da diversidade. Sugerimos que a articulação de trabalho com identidades individuais, considerando-se a hibridização de marcadores como classe social, gênero, opção sexual,

padrões religiosos e outros, bem como com identidades coletivas e com o contexto concreto institucional onde se dão as práticas educacionais – denominado por nós de identidade institucional – pode ser mais eficiente do que um trabalho limitado a qualquer um desses níveis identitários.

A partir da análise realizada, consideramos que o trabalho no cotidiano escolar com as disciplinas e áreas do conhecimento de forma inter e transdisciplinar, em torno de temáticas ligadas à pluralidade cultural e ao desafio aos preconceitos pode ser um atalho importante para a valorização da identidade negra. Ao mesmo tempo, a formação inicial e continuada de professores que busque o diálogo com suas teorias implícitas e seus saberes de modo a desconstruir estereótipos e fomentar a visualização da construção positiva da identidade negra, sempre híbrida e fruto da conjugação de marcadores individuais, coletivos e institucionais, é a chave para o sucesso de políticas e práticas educativas valorizadoras dessa identidade.

O debate é importante, repleto de desafios, avanços e recuos, mas não pode jamais ser abandonado. Outras identidades que sofrem preconceitos em função da hierarquização e do congelamento identitário têm muito a esperar de tal debate, emblemático da luta de identidades coletivas pelo respeito e pelo direito às diferenças.

Referências

- ASSIS, M. D. P. de & CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Institucional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p. 709-724, 2004.
- CANEN, A. Refletindo sobre Identidade Negra e Currículo nas Escolas Brasileiras: contribuições do multiculturalismo. *Série-Estudos*, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, p. 49-58, 2003.
- CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p. 61-74, 2002.
- CANEN, A. G. & CANEN, A. *Organizações Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005.
- CARVALHO, M. Quem é Negro, Quem é Branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p. 77-95, 2005.
- D' ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2001.
- MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *Cadernos PENESB* (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), n.5, p. 15-34, 2004.
- VALENTE, A. L. Ação Afirmativa, Relações Raciais e Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p. 62-76, 2005.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Educação, identidade e infância negra*

Education, afro-descendent identity and childhood

Luciana Araújo Figueiredo**
Jacira Helena do Valle Pereira***

* Este artigo deriva da monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*/CPDO/UFMS de Luciana Araújo Figueiredo e foi orientado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

*Professora da Rede Municipal de Educação – Dourados-MS. Especialista em Educação/CPDO/UFMS.

** Doutora em Educação (USP). Professora do Departamento de Educação/CCHS/UFMS.
e-mail: jpereira.dou@terra.com.br

Resumo

Este trabalho analisa as percepções e vivências de crianças negras em relação ao preconceito étnico-racial nas relações familiares, sociais, e, em especial no meio escolar. Os dados qualitativos foram obtidos por meio da observação participante, entrevista semi-estruturada e registros etnográficos. Os resultados sinalizaram que a identidade não pode ser considerada como um ato individual e sim construída nas relações com o outro, ou seja, nas socializações. Portanto, quando se aborda as socializações pensa-se em um intercâmbio entre as pessoas, e refletir sobre essa dialética entre as crianças negras e as de outras etnias é analisar os confrontos identitários que são estabelecidos dentro da sociedade. Nesse sentido, buscou-se a compreensão dessas relações na tentativa de identificar a importância delas na construção da identidade étnica. Analisou-se também como as crianças negras são apresentadas pela mídia, onde elas não conseguem ver-se, pois quando aparecem são em papéis secundários, muitas vezes como serviçais. Nos desenhos infantis, as crianças negras não se sentem representadas, pois raramente aparecem crianças como elas. Além disso, constatou-se que as relações vivenciadas pelas crianças negras com as de outros grupos étnicos são marcadas em sua maioria por situações de discriminação e preconceito, facultando sentimentos e dificuldades para assumirem a etnicidade e a auto-estima, que se sabe constituem fatores importantes para proporcionar a segurança necessária visando à inserção na sociedade.

Palavras-chave

Infância negra; identidade; currículo.

Abstract

This paper analyses the perceptions and experiences of black children in relation to the ethnic prejudice in family, social and, especially, school relations. The qualitative data was collected through participant observation, semi structured interview and ethnographic records. The results have shown that the identity cannot be considered an individual act, but built in the relations with others, or, in other words, in the socialization. So, when we deal with socialization, we think of an exchange between people. Reflecting about this dialectic between afro-descendent children and children from other ethnic groups is analyzing the identity confrontations which are established within society. With this goal in mind, this paper went on a quest for understanding these relations, in the attempt of identifying their importance in the construction of the

ethnic identity. The way afro-descendent children are presented by the media was also an object of analysis, and it was observed that they can't see themselves in it; afro-descendents aren't present in the media in general, and, when they do appear, are represented in secondary roles, many times as servants or maids. Afro descendent children don't feel represented in cartoons, since they rarely appear. Besides that, it was observed that the relations experienced by afro-descendent children with children from other ethnical groups are mostly punctuated by situations of discrimination and prejudice, resulting in negative feelings and a difficulty for these children to assume their ethnicity and develop their self-esteem, which are, as it's well known, important factors in giving the security needed for the insertion in society.

Key words

Afro-descendent childhood; identity; curriculum.

Introdução

Nos primeiros anos do processo de escolarização, as crianças negras estabelecem, também, os primeiros contatos sociais fora dos grupos mais próximos, quais sejam, a família e os amigos, bem como se constata que as crianças negras sentem dificuldades por não se verem nos materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos e atividades produzidas na/pela escola. Assim, na escola ou em sala de aula, elas se sentem o "outro", o diferente, o inferior.

De modo geral, a escola, como espaço social, possibilita que a convivência étnica não raras vezes resulte em práticas de discriminação e segregação. A educação sistematizada que se molda na sociedade encontra-se, em geral, estruturada em uma perspectiva de homogeneização cultural.

Em face dessa problemática, organizou-se uma investigação na tentativa de compreender como se constrói a identificação de ser criança negra nos primeiros anos do processo de escolarização e como as relações com diferentes grupos étnicos influenciam nessa construção.

Alguns questionamentos orientaram a investigação, tais como: que tipos de

relações vivenciam crianças negras nos primeiros anos do processo de escolarização e como elas interpretam essas relações? Ou melhor, crianças negras sentem que são consideradas inseridas no contexto que vivenciam ou sentem que são alvos de discriminação e preconceito, quando em relação com crianças de outros grupos étnicos? Como as crianças demonstram que a escola trabalha as identidades étnicas, em especial a identidade negra, ou seja, em que momentos a criança negra consegue demonstrar que reúne elementos para construir o seu pertencimento étnico em face da presença de outros grupos étnicos?

Assim, a partir desses questionamentos investigaram-se as vivências das crianças negras nos primeiros anos de escolarização, na tentativa de compreender como as práticas educativas e as interações são estabelecidas e podem deixar marcas na vida desses sujeitos. Para responder tais questionamentos, fundamentou-se no estudo de Aires (2003) e Souza (2003), que tratam do processo identitário de sujeitos negros.

Para escolha dos sujeitos, organizou-se um grupo de crianças negras no início

do processo de escolarização, que foi escolhido pela característica fenotípica negra. Do ponto de vista metodológico, foi montada uma caixa com fotos de pessoas com diferentes etnias, com o cuidado de se ter fotos de homens e mulheres, bem como com o propósito de identificar, nas manifestações das crianças em início de escolarização, atitudes, palavras, preferências e reações que pudessem conter preconceitos e estereótipos pré-estabelecidos. No entanto, os dados coletados por meio dessa técnica não serão descritos e analisados neste artigo.

Em um segundo momento, utilizaram-se também entrevistas (semi-estruturadas). Os dados coletados foram organizados e registrados em quadros descritivos com as falas dos sujeitos. Após o levantamento bibliográfico e entrevistas com as crianças, optou-se por uma organização na qual pudesse ser contemplada a trajetória dessas crianças na família, na sociedade, bem como na vida escolar e a descrição e análise desse procedimento são abordadas neste artigo.

O artigo está organizado em duas partes: na primeira, buscou-se explicitar alguns conceitos referentes à infância, à infância negra e à identidade, para, de posse desses conceitos, terem-se elementos teóricos para interpretar as falas das crianças. Na segunda parte, apresenta-se a vivência na família, na sociedade e na escola tendo como base as entrevistas das crianças e, também, procura-se focalizar a influência da mídia nas marcas de pertencimento da criança negra. Nas considerações finais, sem a pretensão de esgotar o assunto, busca-se considerar como as relações estabeleci-

das pelas crianças negras interferem na construção de sua identidade étnica.

1 Infância negra: primeiras aproximações

Eu tenho um sonho que minhas [...] pequenas crianças vão um dia viver numa nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje! (MARTIN LUTHER KING, 1963)

Esta parte tem como objetivo apresentar e discutir o conceito de infância, infância negra e identidade para compreender como a criança negra estabelece relação de pertencimento étnico.

1.1 Conceituando: infância e infância negra

A concepção de infância é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível, por exemplo, que em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, ou seja, dependendo da classe social à qual pertencem e do grupo étnico de que fazem parte.

Partindo da premissa de que a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, o que se pretende é revelar as transformações sobre os modos de "ser" da infância ao longo dos tempos para, então, a partir dos instrumentos teóricos, compreender a experiência de ser criança e principalmente ser criança negra.

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, significando que não havia consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Assim que a criança se tornava mais independente, ia para junto do adulto aprender com ele todas as atividades realizadas.

No século XIV, uma tendência de preferência da estética procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião a personalidade que admitia existir nas crianças e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade. Nessa evolução, admitia-se um traje especial para as crianças.

Ariés (1977) aborda o assunto e assegura que a mudança no traje das crianças, para distingui-las das demais, demonstra a mudança ocorrida na atitude em relação a estas e à sua potencialidade.

[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. [...] no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, que nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos (p.70).

A partir desse século, inicia-se um período caracterizado de "paparicação" surgido no seio familiar, quando os adultos não mais escondiam o sentimento de alegria e prazer em momentos passados ao lado da criança: sua tagarelice, suas brincadeiras e seu riso alegre e solto.

Nesse século, também, forma-se o sentimento de infância que inspirou toda a educação do século XX. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia

mais pela distração e pela brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e pela preocupação moral. Surge o respeito pela infância e a idéia da inocência infantil que é preciso resguardar:

[...] no século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu a idéia então de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. (ARIÉS, 1977, p.135).

Formou-se assim uma concepção moral da infância, colocando a educação como obrigação da família. Percebe-se a preocupação com a infância na tentativa de ao mesmo tempo preservar e disciplinar a criança, tornando-a o centro da família, que passa a ter responsabilidade de cuidar e dar aos pequenos educação escolar.

Essa nova preocupação com a educação, segundo Ariés (1977, p.277) transformaria a sociedade: a família deixaria de ser uma instituição do direito privado para assumir uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Um sentimento novo, o sentimento moderno da família: "[...] os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo". Era preciso:

[...] uma preparação para a vida. Ficou convencional que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. (ARIÉS, 1977, p. 277).

No Brasil, as análises acerca da infância proporcionadas pelos organismos governamentais e não-governamentais,

como a UNICEF, têm oferecido dados sobre a situação geral da criança, demonstrando que as carências infantis de toda ordem têm sido associadas a uma questão maior, que é a do desenvolvimento econômico reconhecido como fundamental para a solução de tais problemas. "Portanto é possível dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da questão social infantil" (UNICEF, 1995, p.52).

Apontam-se avanços significativos na consciência social sobre a criança, que se expressa em diversos segmentos. É essa consciência de que ela é um sujeito de direitos e das especificidades que marcam seu momento, que vem mobilizando as forças que trouxeram para o Brasil os avanços legais expressos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). A legislação brasileira, nesse aspecto, trouxe avanços reconhecidos nacionalmente e internacionalmente, definindo a criança, sujeito de direitos, dando-lhe uma maior visibilidade e garantindo-lhes o direito à vida, ao atendimento de todas as suas necessidades básicas, ao reconhecimento de proteção especial e ao acesso às condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

O país tem, entretanto, de avançar no sentido de fazer valer esses direitos. Os diferentes programas e políticas existentes no país ainda não obtiveram êxito em assegurar às crianças brasileiras o acesso às condições necessárias para garantir o seu desenvolvimento com igualdade.

A maioria das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano adverso que as conduz muito cedo à precária condição de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração por parte dos adultos. Todavia há crianças oriundas de diferentes extratos da classe dominante que são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que ainda não resolveu as desigualdades sociais.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma família que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura. A criança tem na família um ponto fundamental para sua referência dentro das inúmeras interações estabelecidas com os outros.

Após delimitar o que é infância, busca-se agora compreender o que significa, em nosso país, ser criança negra.

Em seu trabalho, Pereira (1987) discute essa questão e tece duas considerações: a primeira é ser pobre e abandonada e estar na rua sem as mínimas condições de vida a que tem direito e ser tratada com discriminação e preconceito, quando, em muitos casos, a rua torna-se a sua "casa", ficando sem os referenciais de família, vivendo em situações desumanas de pedintes, à mercê da exploração dos adultos, carregando uma carga de preconceito, principalmente étnico-racial e sendo vistas como delinqüentes, que futuramente estarão nos estabelecimentos carcerários do país.

A primeira ordem de considerações é de que as crianças negras [ou tidas como tais], por pertencerem às camadas mais carentes da população nacional, parecem constituir-se, percentualmente, no maior contingente de crianças abandonadas das grandes cidades brasileiras. (PEREIRA, 1987, p.42).

A realidade brasileira também demonstra, nos censos realizados, que a criança negra é a que menos tem acesso à escolarização. Logo estão colocadas à margem da sociedade, como pondera Pereira:

A segunda ordem de considerações é de que dentre todos os grupos étnicos que compõem a sociedade plurirracial brasileira, o negro é o que apresenta menor índice de escolaridade [...] a criança negra não tem tido a mesma chance de acesso a sociabilização sistemática, isto é, à escola, mesmo sem perder de vista que a rede de ensino básico é gratuita em todo o país. (PEREIRA, 1987, p.42).

Gusmão (1997), em sua pesquisa intitulada "Fundo de memória: infância e escola em famílias negras em São Paulo", realizada com homens e mulheres negros de diferentes idades, retratou os desafios enfrentados pelas famílias negras em relação à infância de seus filhos vivida na escola como uma trajetória marcada de dificuldades para a sua permanência pelo motivo da renda familiar, o trabalho dos seus filhos surgindo como alternativa financeira, e menciona que:

O trabalho surge como imposição de vida que afeta e determina drasticamente o fim da infância, independentemente da idade que se tenha, e, também, o fim da escola como lugar de aprendizagem, já que sempre há que se optar – ou estudar ou trabalhar. A opção, na verdade inexistente,

pois, para o negro brasileiro, o trabalho se faz inevitável. (GUSMÃO, 1997, p.69).

Diante dessa realidade, percebe-se que os negros estão economicamente em situação de desvantagem em relação às demais etnias, o que gera problemas de ordem material e cultural.

Rosemberg (1987), em um estudo sobre rendimento escolar e relações étnico-raciais na escola, construiu um diagnóstico da situação educacional de negros [pretos e pardos] no estado de São Paulo, demonstrando que: 1) para todas as séries do primeiro grau (hoje Ensino Fundamental), o aluno negro apresenta índices de exclusão e repetência superiores ao alunado branco, e vê-se excluído mais cedo do sistema de ensino; 2) os negros apresentam maior número de idas e vindas ao sistema escolar, sugerindo este vaivém uma dificuldade de interação do sistema escolar com o alunado negro, mas também a persistência deste segmento racial, tentando, apesar das dificuldades, manter-se na escola; 3) a porcentagem de negros sem atraso escolar é menor do que a dos brancos; 4) problemas intra-escolares são mais significativos na análise das freqüentes interrupções temporárias ou definitivas dos alunos negros para trabalhar.

A partir desse contexto, percebe-se que a criança negra está marcada por fatores como desigualdade, exclusão social, bem como necessidade de integração ao mercado de trabalho antes da idade necessária. Todos esses elementos, somados à carga de situações adversas, acabam por comprometer a infância da criança negra.

1.2 Identidade e infância: a construção das marcas de pertencimento

Este item é uma tentativa de relacionar a identidade e a infância, e neste entrecruzamento identificar como se constroem as marcas de pertencimento nas relações estabelecidas pelas/entre as crianças.

Em um primeiro momento, pretende-se apresentar alguns conceitos sobre identidade e, em um segundo, como são construídas, pela criança, as identificações quanto ao seu pertencimento étnico. Logo, uma questão vem à tona: O que é identidade? Segundo Berger e Luckmann (1974, p.230) "A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade"; é em sua interação com o meio social que a sua identidade é construída.

Para Castells (1999, p.22), identidade é "O processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". Para esse autor, as relações sociais podem ser consideradas como uma construção coletiva, fonte de vários fatores fornecidos pela estrutura social, assim para Castells (1999, p.23) "[...] do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída".

Dessa forma, a identidade não pode ser compreendida como algo dado, naturalizado e sim, construído historicamente nas inter-relações entre os sujeitos. É por meio dessas relações que se constrói a identidade, que, em um primeiro momento, dá-se pela convivência da família, em que seus

referenciais são transmitidos pelos pais, irmãos, vizinhos e amigos próximos. Já com o início da escolarização, a criança passa a relacionar-se com diferentes grupos étnicos, e as vivências adquiridas nessas relações estabelecidas também contribuem para a construção do processo identitário.

Compreende-se, assim, que identidade não é um ato individual, pois apesar de ser vivida pessoalmente, é expressa no frente a frente com outras pessoas do próprio grupo ou com outros grupos. A identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, a um grupo social, a uma comunidade que a afirma e a confirma.

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança se relaciona. A família é a primeira matriz de socialização, servindo de modelo para a construção da identidade e da autonomia, que diz respeito ao desenvolvimento e ao uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, da diferença entre as pessoas. Sua construção é gradativa e dá-se por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais esta, alternadamente, imita e funde-se com o outro pela diferença.

A afirmação do ser humano é, portanto, um fenômeno sociocultural. E esse contexto é o responsável pelo processo de identificação.

Castells (1999, p.24-25) apresenta importantes considerações para se pensar na construção da identidade. E destaca três origens nessa construção: **identidade legitimadora**, promovida por instituições

sociais dominantes, reforçando uma atitude de submissão dos sujeitos; **identidade de resistência**, configurada em atores em condição social desfavorecida, que apresentam resistências ao projeto dominador, mas que ainda não chegam a propor formas positivas de construção identitária; e **aiden-tidade de projeto**, no qual os atores, com base nos materiais disponíveis, constroem novas identidades, definem seu local social e buscam mudanças na estrutura social.

Para Berger e Luckmann (1999), a identidade é elaborada socialmente neste cruzamento de relações identitárias construídas no dia-a-dia. Assim, esses autores afirmam:

Sabe-se que a identidade é sempre elaborada socialmente. Enquanto identidade social ou coletiva, ela é o imaginário de um grupo sobre suas origens comuns e os seus múltiplos laços culturais, históricos e geográficos partilhados. Este senso de compartilhamento identitário é que permite à população de determinado território a configuração de um projeto de continuidade histórica. Assim a identidade emerge da dialética entre indivíduo e sociedade (*apud* PEREIRA, 2002, p.141).

Nesse sentido, a construção das marcas de pertencimento na infância é característica construída socialmente, entretanto, parte-se das preservações culturais familiares, como costumes, danças, comidas e todo artefato cultural que envolve a identidade da família. Em seus estudos, Berger e Luckmann (1999) evidenciaram que:

A carga sentimental a envolver os primeiros anos da socialização do sujeito dificilmente pode ser esquecida, embora se considere que o sentimento cultural é algo construído, podendo ser constantemente

remodelado durante o percurso da vida. (*apud* PEREIRA, 2002, p.174).

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema étnico, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações entre brancos e negros.

Esse relacionamento entre crianças e jovens negros é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade étnica. É o momento em que a criança toma consciência não de suas diferenças de origem, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações, uma vez que representam a fonte do preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com outras etnias, surgindo conflitos culturais.

Esses conflitos vão-se tornando mais acentuados com a entrada das crianças negras na escola.

Gomes (2002), ao realizar uma pesquisa em salões étnicos de beleza, constatou que o corpo e principalmente o cabelo retratam os traços mais fortes na trajetória escolar como forma de discriminação e exclusão:

A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato-família/escola. Para muitos negros essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emerge as diferenças e se torna possível pensar um 'nós' – criança e família negra –, em oposição aos 'outros' – colegas e professores/as brancos (p.45).

A referida autora discute como se procede dentro da família essa experiência

de seus filhos saírem da proteção do lar, seu mundo onde estão “protegidos”, para vivenciar situações em que depararão com situações de discriminação e preconceito:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despen-teada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola esta situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos, e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo ape-lo às normas e aos preceitos higienistas [...]. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o con-tato é muito diferente daquele estabeleci-do na família, na vizinhança e no ciclo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra, outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (GOMES, 2002, p.45).

Nesse contexto, em alguns momen-tos, a escola torna-se *locus* onde as crian-ças negras tomam consciência do preconceito étnico-racial. É quando surgem piadas, apelidos e um forte sentimento de rejeição e uma auto-representação negativa nas crianças negras, culminando, em muitos casos, em abandono escolar.

Como retrata Pereira (1987), sobre os problemas étnicos na escola acabam repro-duzindo os estereótipos e pré-conceitos da estrutura social brasileira em uma relação de dominação e subordinação em relação aos negros:

[...] a escola estimula, através de contactos diários e primários, a reprodução desse sistema não igualitário, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras e humilhantes para as quais não têm resposta (p.43).

E reitera que a questão da discrimina-ção não é discutida em casa, no interior da família, a criança em sua maioria não con-segue digerir esse problema ao se deparar com ele.

Em face dessa realidade, percebe-se que a escola merece um importante desta-que para análise da construção da identi-dade da criança negra. A questão levanta-da a partir do exposto é: “de que forma a escola contribui nas inter-relações entre as crianças de diferentes etnias?” Em suma, é o que se pretende identificar no segundo item. Por esse motivo não será neste mo-mento abordado. No próximo item, busca-se também verificar como ocorrem, no âm-bito escolar, as relações entre os grupos raciais, analisando a construção identitária da criança negra.

2 Os trajetos na construção da identidade negra na infância

Eu sou branco. Meu irmão é negro e a minha irmã é branca [...] e quando ela se suja demais ela fica negra (Pedro, 7 anos).

Eu gosto de ser negro[...] (João, 6 anos).

Neste item, apresentam-se descrições e análises dos dados coletados com crian-ças negras que se encontram em processo de escolarização. Pretendeu-se verificar como a identidade é construída no proces-so relacional, isto é, na família, na escola,

nas amizades e como o negro é visto na televisão e o quanto essas relações interferem na construção identitária.

Alguns questionamentos norteariam a construção deste item, a saber: que tipos de relações vivenciam crianças negras no início da escolarização e como elas interpretam essas relações? Ou melhor, crianças negras sentem que são consideradas inseridas no contexto que vivenciam ou sentem que são alvos de discriminação e preconceito quando em relação com crianças de outros grupos étnicos? Como as crianças demonstram que a escola trabalha as identidades étnicas, em especial a negra, ou seja, em que momentos a criança negra consegue demonstrar que reúne elementos para construir o seu pertencimento étnico em face da presença de outros grupos étnicos? Para responder tais questionamentos, descrevem-se e analisam-se as vivências na família, sociedade e escola.

2.1 Vivência na família: socialização primária

A vivência na família é um dos eixos importantes para se entender a questão da identidade. É na família que se dá a socialização primária e a partir dessa socialização, que se vão agrupar conhecimentos importantes para adentrar na socialização secundária.

Desse modo, busca-se, a partir de algumas questões, compreender como ocorre a construção da identidade na socialização primária: que elementos identitários a família propicia para a criança? Quais as interferências que a família faz para preparar e/ou auxiliar seus filhos para enfrentar

e superar as discriminações vivenciadas, quando se trata de famílias negras? Como a família reage quando seus filhos mencionam situações de preconceito que vivenciaram em sala de aula?

É a família a primeira instância na construção da identidade dos sujeitos. Desse modo, esse é o ponto de partida para a formação da identidade. Nela encontram-se espaços para as relações afetivas e duradouras que formam/constroem as identidades pessoal e individual. Portanto, Berger e Luckmann (1974) observam que:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária. Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização (1974, p.175).

Segundo os autores, essa socialização é marcada por um alto grau de afetividade e emoção, e esse processo torna-se mais fácil por causa da identificação, da ligação afetiva entre os envolvidos. Sem esses fatores a contribuir, seria difícil ou impossível. Por esse motivo, as vivências familiares são importante para a criança:

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus. Por meio desta identificação com outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 177).

Para Singly (2000, p.5) "O eu só se constrói por meio do desvio da comunicação exterior com os indivíduos próximos, outros significativos". Entretanto, ressalta o autor, que se fazem necessárias outras instituições de socialização para além da família nesse processo de construção identitária:

Nesta óptica, a família representa um espaço importante, essencialmente na primeira educação. Em uma primeira fase, a criança começa a interiorizar o olhar das pessoas mais próximas. Depois, deve identificar-se com outros indivíduos, grupos, um círculo mais amplo, para que o movimento de abstração e o nascimento do outrem generalizado possam delinear-se. (p. 5).

Como se observa nos relatos de crianças negras, identificam marcas de pertencimento étnico na família, ou seja, elas reconhecem que trazem características fenotípicas/aparência diferenciadas:

Moro com meus pais, meu irmão e minha irmã. Meus avós por parte de pai [...] minha avó é negra e meu avô é branco; por parte de mãe [...] eles são brancos, ela não é paraguaia (Pedro, 7 anos).

Meus avós paterno, meu avô é negro, minha avó é índia; avós materno, meu avô da raça negra mais forte, a cor negra bastante [...] mais escura, a cor dele, e minha avó é paraguaia. Eu sou negro misturado com Paraguaio, de sangue eu sou mais forte, de cor menos forte. Eu me identifico mais com a família do meu pai, a da minha mãe, não sei [...] é que lá a maioria, a parte de minha mãe não são negros assim [...] são assim [...] claro, eu acho que é por isso que eu não me identifico. Moro com meus pais, tenho dois irmãos, meu irmão não tem jeito de ser negro, ele é branco, minha irmã é negra. (Henrique, 12 anos).

Quando solicitado para falar sobre situações vivenciadas de preconceito nas amizades dentro do âmbito escolar e como o assunto é discutido em casa com os pais, pelos relatos de Marcos, Letícia e Henrique, é possível perceber que, ao educar seu filho, os pais não têm preocupação em prepará-los para conviver com as situações de discriminação e do pertencimento étnico-racial, tanto que Henrique não é negro, mas considera negra sua irmã, que é filha dos seus pais, que têm a mesma ancestralidade. No processo de socialização não há menção a questões relacionadas ao pertencimento étnico-racial. É como se a diferença étnica não existisse. Assim as famílias vivem a ausência de discussão, ou melhor, não propiciam aos filhos elementos para enfrentar o problema do preconceito étnico-racial e da discriminação.

Percebe-se que há dificuldade em abordar o assunto sobre seu pertencimento étnico, não tendo condições para avaliarem as atitudes discriminatórias. Logo há uma naturalização dessa questão, conforme podemos observar a seguir:

Meu pai me chama de negão, na escola eu perdi até a conta de tanto apelido, o que eu não gostei é de rabricó, tem rapadura, eu tenho um monte, se for contar [...] eu não ligo já estou acostumado. Em casa eu não falo nada (Marcos, 11 anos).

Meu relacionamento com os alunos brancos, com alguns são bons outros ruins, porque me chamam de preto, me chamam de [...] não por ofender [...] mas por brincadeira chatas [...]. Lá [na escola] me chamam de Zulu e Chocolate, eu não gosto, porque a gente tem nome, é para ser chamado pelo nome e não pelo apelido, eu fico quieto, se eu começar a ficar

nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo. Na minha família nunca discuti sobre discriminação racial. (Henrique, 12 anos).

Nos relatos, observa-se que as posições são controvertidas, Marcos já internalizou uma posição na questão, naturaliza, interioriza, mas não conta à família – “em casa eu não falo nada”. Percebe-se que o processo de inferioridade já está interiorizado como sendo algo pronto e acabado, por este motivo ele diz: “eu não ligo, já estou acostumado”. Berger e Luckmann (1974) abordam que:

Os processos formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. [...] isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir (p.187).

Percebe-se também que o apelido, quando é aquele com o qual a família designa o ser humano, que são formas carinhosas de tratar a criança e que vai crescendo com ele, não se sente mal com isso, como é o caso de Marcos: “em casa meu pai me chama de negão”. Outra coisa é o apelido que os colegas de escola tentam colocar como modo de depreciação, como se observa na fala de Henrique: “[...] na escola eles me chama de Zulu e Chocolate [...] eu fico quieto, se eu começar a ficar nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo”. Ora, isso deixa de ser carinhoso para ser uma forma

excludente nas relações sociais. O apelido servirá como uma forma de diferenciá-lo perante os colegas da sala.

Uma outra consideração a ser feita é em relação às “brincadeiras chatas” para não dizer “brincadeiras” preconceituosas e discriminatórias por parte dos colegas como expressões de preconceito étnico-racial no Brasil. Essas atitudes mostram-se como inofensivas e triviais, mas verdadeiramente formam um repertório discursivo que garantem a perpetuação de preconceitos estereótipos e práticas discriminatórias em relação ao povo negro. Nas crianças, há um certo encorajamento a compreender a hostilidade racial como algo aceitável e perpetuável, como sendo algo correto.

É o que aborda Candau (2003) quando relata que a escola torna-se palco de manifestações de discriminação e preconceito dos mais variados tipos:

No entanto a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui são todos iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por um caráter monocultural. A escola em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-las. (p.92).

Por este motivo, segundo a autora, o currículo, as relações, as atividades em sala de aula, os materiais didáticos pedagógicos, as comemorações escolares, a avaliação, as questões de disciplina, a linguagem formal, os apelidos, as brincadeiras, as piadas e expressam comportamentos de uma educação excludente.

Leticia, diferente de Marcos, conta para a família e para a professora que se

posiciona, dizendo que em uma próxima vez vai pôr de castigo, e a mãe, em vez de cobrar uma ação enérgica, fala para a criança deixar para lá. Essa ação primária acaba por influenciar essa criança por longos anos de sua vida, logo a discriminação, “o ser menor”, “ser diferente” passa a ser algo natural, em vez da família começar a discutir essa questão do preconceito como algo desumano, acaba por não discutir e normalizar a situação.

Na escola eles me chamam de *Assolan* por causa do meu cabelo, eu ficava triste e contava pra professora, ela falava que se eles falassem mais uma vez ia botar de castigo. Minha mãe fala pra deixar eles falar (Leticia 11 anos).

Essa resignação é complexa, uma vez que este é o momento de preparação para a idade adulta e esses conflitos refletem na relação profissional e emocional desse sujeito.

2.2 Vivência na escola: um dos espaços de socialização secundária

Neste item, pretende-se verificar que marcas de pertencimento étnico são impostas na identidade dos sujeitos, a partir das vivências com colegas e professores.

Algumas questões nortearam esta parte, a saber: como acontecem as relações interétnicas no âmbito escolar? Como as crianças negras reagem em situações de discriminação e qual a influência destas em sua vida?

A escola é um momento importante na vida das crianças em geral, por outro lado também será um momento de desafio, pois é quando o círculo doméstico não

pode mais “protegê-las”, logo, configura-se como crítico, na medida em que são postos novos elementos de pertencimento demarcando a identidade étnica. É o momento em que elas confirmam o significado das diferenças étnicas e da importância que elas assumem em suas relações de amizade, bem como deparam com crianças de diferentes etnias que passam a se estabelecer nas relações podendo ou não configurar-se quanto à discriminação e ao preconceito.

Gomes (2003) aborda o papel que a escola exerce na construção identitária da criança e, principalmente, da criança negra nas relações estabelecidas, iniciando o processo de sociabilização, quando deparará com situações de discriminação.

E ainda traz presente que a discussão da cultura e identidade negra no interior das escolas não é algo simples e fácil, pois, em alguns momentos, a escola torna-se *locus* no qual as crianças negras tomam consciência do preconceito e do racismo, entretanto aponta a contribuição que a escola, mesmo conflituosa, também é lugar em que acontece a socialização, estabelecendo relações com diferentes grupos étnicos:

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida em um processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidade e diferença

quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante, lembrar que a identidade construída pelo negro se dá pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com estes (GOMES, 2003, p. 171-72).

Nos relatos abaixo, percebe-se como são as inter-relações entre as crianças negras e as outras crianças e como algumas delas são relações marcadas pelo preconceito e pela discriminação:

Um dia me chamaram de neguinho do pastoreio e eu falei para diretora e ela falou que ia pegar eles, minha mãe falou que ia conversar com a diretora e ela foi e a diretora colocou eles de castigo (João, 6 anos).

Observa-se, no relato de João, o preconceito por parte dos colegas: "me chamaram de neguinho do pastoreio"; as atitudes tomadas por ele, que primeiro denuncia para escola: "eu falei para a diretora"; depois essa denúncia passa para o âmbito familiar, quando ele fala para a mãe e a mesma vai à escola. E a forma como a escola enfrenta essas situações: "e a diretora colocou eles de castigo". As formas de enfrentar essas situações utilizadas pela escola e pelos professores têm um caráter punitivo, em que são desmascarados todos os preconceitos, o estereótipo e a discriminação que a escola demagogicamente procura esconder. Essa mesma escola que assume práticas violentas de diferenciação, que pune, deixando a questão étnico-racial sem nenhum debate para a formação.

Na fala de Henrique, constata-se alguns elementos que sinalizam como algumas relações sociais na escola são perpassadas por preconceito e discriminação:

Na escola tenho bastante amigos, mais amigos brancos. Na minha escola tem poucos alunos negros, na minha sala tem uns três meninos e umas quatro meninas, ao todo tem trinta e três alunos. Meu relacionamento com os alunos brancos, com alguns são bons outros ruins, porque me chamam de preto, me chamam de [...] não por ofender [...] mas por chamar por brincadeira chatas, tem uns que é com ofensa, outros não, chamam: "ô neguinho vem cá", vai ser, depende, se é por maldade ou não. É com maldade quando me chama de preto fedido, foi na aula de educação física, eu estava jogando vôlei, aí eu errei um passe lá e meu colega me chamou, eu não fiz nada porque se eu fizesse eu apanhava, ele era maior que eu, o professor não falou nada, eu senti raiva, me ofendeu. Lá [na escola] me chamam de Zulu e Chocolate, eu não gosto, porque a gente tem nome, é para ser chamado pelo nome e não pelo apelido, eu fico quieto, se eu começar a ficar nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo (Henrique, 12 anos).

Lopes (1987) contribui com a análise sobre a construção da identidade negra e como a escola influencia nessa construção. O autor assegura que muitas vezes o negro nega a si mesmo para se auto-afirmar perante outros sobre o seu pertencimento étnico:

Nós negros sofremos um desvirtuamento da identidade na luta constante que empreendemos com todo esse meio social que nos nega, que nos procura dizer 'você não existe', e que nos leva muitas vezes, a nos negarmos para nos afirmarmos [...] acredito que dentro da nossa escola, a identidade negra atue como um elemento dialético (p.38).

Como vemos nos relatos de Marcos e Pedro:

Na escola eu tenho bastantes amigos, tem alguns negros, a maioria é de brancos. Na minha sala não tem nenhum negro, só assim como eu e você [...] se for contar a escola inteira [...] inteirinha só tem uns dez negros, o resto tudo como eu e você e branco. **Nós somos morenos** (Marcos, 11 anos) [grifo nosso].

Eu sou branco. Meu irmão é negro e a minha irmã é branca, mas o cabelo dela é preto e quando ela se suja demais ela fica negra (Pedro, 7 anos).

Essas falas demonstram a dificuldade das crianças se reconhecerem como negras. A negação da existência do preconceito étnico-racial no Brasil tem uma característica importante: tem-se um problema de "cor da pele" e não do pertencimento étnico. A "cor" das pessoas tem valor hierarquizado em sociedades racializadas, ou seja, em sociedades nas quais as pessoas valem mais ou menos, de acordo com as características fenotípicas que carregam. Quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante, branco/europeu, maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitas na sociedade de domínio branco.

Aires (2003) aborda as representações que as crianças têm do negro nas relações sociais, escola, vizinhança, amizades e na televisão, e também por associação do negro à sujeira:

A preferência pela cor morena ou branca pode também ser explicada pelo silenciamento em relação ao negro por parte da escola. Nos trabalhos ou nas atividades escolares não há nada sobre o negro, apenas o silêncio. E, também, pelas referências positivas em relação ao branco (p. 176).

Percebe-se a necessidade de autoafirmar-se como moreno e não como negro, como uma tentativa de melhorar sua autoestima e sua posição em relação aos outros.

Lopes (1987) também discute sobre a inferioridade que a criança sente ao entrar na escola e se deparar como sendo a única negra dentro da sala de aula, bem como ver-se como sendo os "estranhos", os "diferentes":

O problema é a rejeição que sentimos quando entramos em qualquer lugar onde somos as únicas pessoas negras e todos nos olham se perguntando: "o que é que essa neguinha está fazendo aqui?" (p.39).

Além disso, na trajetória de vida, a criança negra traz experiências amargas em seu pertencimento étnico, tanto que em muitos casos prefere esconder este pertencimento carregado de sentimentos de negação à sua cultura. Como aborda Santomé (1993):

É fácil as expectativas negativas que recaem sobre as pessoas destas culturas desvalorizadas darem lugar ao aparecimento de sentimento de autodesprezo, ou seja, as crianças de culturas marginais chegam a odiar-se a si mesmas e tudo o que lhes faz lembrar a sua origem étnica; sentem que precisam esconder os seus traços peculiares e que, se desejarem ser aceitas pelo resto da comunidade dominante, devem comportar-se e expressar-se de acordo com padrões e modelos que caracterizam a etnia dominante (p.174).

É o que retratam os relatos de Mariana, Letícia e Pedro:

Eu tenho bastante coleguinhas na escola, uns brancos outros negros, maioria branco (Mariana, 6 anos).

Eu tenho bastante amigos, brancos e negros, mais brancos. Na minha sala só tem três negros o resto é tudo branco (Leticia, 11 anos).

Tenho bastante amigos, tem uns que é negro e os outros são brancos, tem um monte de branco, negro tem uns nove. Na minha sala tem mais brancos, porque não tem nenhum negro...só o "José. (Pedro, 7 anos).

Percebe-se também o preconceito em relação à aparência física/beleza sofridas pelas crianças negras. Embora já tenha sido citado, o relato de Leticia volta-se a este para tratar dos sentimentos aos atributos físicos:

Eu tenho bastante amigos, brancos e negros, mais brancos. Na minha sala só tem três negros o resto é tudo branco. Na escola eles me chamam de *Assolan* por causa do meu cabelo, eu ficava triste e contava pra professora, ela falava que se eles falassem mais uma vez ia botar de castigo. Minha mãe fala pra deixar eles falar (Leticia, 11 anos).

Gomes (2003) discute que o padrão de estética corporal desenvolvido historicamente pelos negros no Brasil tem sido objeto de estereótipos e representações negativas reforçados em grande parte pela escola:

Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só a mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de modo e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir deferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos primeiros sinais a serem observados no corpo humano. [...] na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações

negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las (GOMES, 2003, p.50).

A autora aborda que se construiu um padrão de beleza e de fealdade em relação ao corpo negro, como o cabelo e a pele que, até nos dias de hoje, estigmatizam os negros:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. [...] Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário (GOMES, 2003, p.81).

Uma outra situação que a criança negra encontra na escola é a indiferença e o silêncio por parte dos educadores:

O professor nunca interferiu. Nestas horas o professor não está nem aí, porque é discussão dos alunos, eles acham que é professor de um lado e aluno do outro. Na minha opinião o professor deveria chamar a atenção do aluno que me ofendeu e não deixar por isso mesmo (Henrique, 12 anos).

Esse silêncio, em sua maioria, retrata a postura da escola. Silenciar não é resolver, e sim contribuir para a consolidação e o reforço da discriminação étnico-racial.

2.3 Identidade étnica ou identidade de grupo construída a partir de atributos culturais

A minha identidade no mundo lá fora, digamos assim, é menor, porque acham que branco é branco e negro é pobre, não tem vergonha, não tem nada, só um

lascado da vida, digamos assim. E eu [...] não acho isso não, porque todos são seres humanos, tem o mesmo valor. (Henrique, 12 anos).

Embora já tenha sido focalizado o papel da família e da escola na construção da identidade, neste item procura-se focalizar a influência da mídia nas marcas de pertencimento da criança negra. Para tanto, uma questão torna-se importante neste momento: quais são as referências que a criança negra tem em relação a sua identidade étnica?

Na fala de Henrique, pode-se perceber a imagem que é apresentada por ele em relação à etnia o que pode ser fruto de uma produção da mídia, bem como de uma realidade vivenciada na escola, nas brincadeiras infantis, na família, enfim em todas as relações sociais.

Embora os debates sobre mídia e relações étnico-raciais sejam vastos, com uma diversidade e riqueza de enfoques, para efeito desta abordagem pode ser demarcado em duas fronteiras: 1) aquela que aponta as representações negativas do negro na televisão [imagens, personagens de telenovelas, desenhos infantis e visibilidades nos noticiários policiais]; 2) e ao mesmo tempo percebe-se pouca presença positiva dos negros na televisão em posição de destaque.

Desde criança, as pessoas afirmam-se como seres humanos por meio de aceitação e modelos que agem ao redor delas. Dessa forma, não se pode ignorar que a mídia torna-se peça importante nos modelos e estereótipos implantados no imaginário das pessoas. Como se percebe nos relatos abaixo:

Na televisão os negros aparecem como polícia. (João, 6 anos).

Eu gosto de assistir o "digimon", os personagens são todos brancos, aparecem negro no Marcelino Pão e Vinho, ele faz o papel de escravo, um homem corta lenha assim [...] e fica sentado, só mandando os outros cortar (Marcos, 11 anos).

Tem alguns filmes que eles são pobres e outros ricos, na novela A Cor do Pecado a Preta é médio, nem rica nem pobre, ela vende tapioca na barraca. Eu gosto de assistir novela, assisto todas. Os negros são ricos. No desenho não tem criança negra (Mariana, 6 anos).

Eu gosto de assistir o vídeo show, lá aparece negro pobre [...] e rico. Na novela aparece como empregado e como polícia (Letícia, 11 anos).

Eu assisto televisão de vez em quando, eu assisto novela, jornal, desenho, globo repórter [...] eu vejo pessoas negras na televisão, uns são ricos ou pobres, nos desenhos não tem criança negra (Pedro, 7 anos).

Os negros aparecem nas piores condições possíveis: em ser pobres, mendigos, alguns aparecem em posição de destaque, mas são poucos (Henrique, 12 anos).

Nesses relatos, constata-se que o abismo entre brancos e negros é visível no Brasil, que é também encontrado, sob o mito da democracia racial. Além disso, observa-se que a mídia desenvolve um fazer específico que, de um modo ou do outro, orienta e desvela as expectativas da sociedade, veicula a realidade cotidiana às vozes do imaginário, produz e absorve sentidos, enfim revela o que está introduzido nos valores da sociedade como um todo. Segundo Batista (1987),

[...] esses mecanismos modeladores de opinião pública e do comportamento de indivíduos, de pequenos grupos e da grande massa atuam, explícita ou subliminarmente, na construção do que chamei de a figura do "negro caricatural". Essa figura é feita a base de estereótipos impregnados de ilusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e a sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com certas qualidades positivas, como seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas com tipos consagrados pela nossa tradição paternalista (p.43).

Embora a questão étnica seja privilegiada neste estudo, não se pode ignorar o papel que a classe social desempenha no imaginário das crianças frente ao seu pertencimento étnico. Segundo Batista (1987, p.42), "as questões econômicas do negro brasileiro estão ligadas a sua identidade, pois a população negra está nas camadas mais pobres da sociedade brasileira, contribuindo para um acesso inferior à escolarização e conseqüentemente, a condições de vida melhores".

Entretanto, apesar de toda esta visão negativa do negro em seu meio social e na mídia, aflora-se o sentimento de pertença nesta conflituosa construção de identidade étnica, como no relato a seguir: "Eu gosto de ser negro" (João, 6 anos).

Em suma, o que expressa João é significativo no sentido de que há uma resistência à imagem que se quer impor através da mídia e de outros meios de comunicação, não se deve cair em uma visão reprodutivista, bem como negligenciar a capaci-

dade das crianças negras de discordarem do que impõe a mídia e acima de tudo de se valorizarem como pessoas humanas.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, foi possível verificar que as relações vivenciadas pelas crianças negras com crianças de outros grupos étnicos são marcadas em sua maioria por situações de discriminação e preconceito. A sociedade brasileira ainda não conseguiu estabelecer relações de igualdade entre os sujeitos, por esse motivo sente dificuldades em assumir a sua etnia e de sentir-se importante na construção de sua autoestima, que constitui fator importante, pois é ela que dará a segurança necessária para a sua inserção na sociedade.

Sendo assim, pensar a realidade escolar seria pensar essa heterogeneidade, pois todas as etnias têm cultura e identidade diferenciadas. No entanto, pode-se perceber pelos relatos que o sistema educacional ainda não está preparado para trabalhar e discutir sobre as diferentes identidades que há em seu interior. As minorias dentro do sistema escolar estão como realmente o termo sugere: "os diferentes".

Entretanto, mesmo que a escola, a mídia e as amizades tentem preconizar que ser negro é algo muito ruim, pois negro é feio, ladrão, drogado, vagabundo entre outros adjetivos depreciativos, as crianças entrevistadas disseram que gostam de ser negras e consideram-se bonitas. Isso revela que há uma cultura de resistência e essa, ao que parece, é familiar. Mesmo as crianças que afirmaram que em casa não se dis-

cute o preconceito racial, acredita-se que é uma forma da família poupá-la de um desgaste psicológico maior, pois a idade de algumas delas, seis anos, não permite que já tenham um conceito pronto.

Por isso, parece que dentro dessa sociedade dita homogênea há os grupos étnicos que fazem no âmbito familiar essa cultura de resistência, e se todas as famílias conseguissem fazer esse enfrentamento com a discriminação propiciariam elemen-

tos conceituais a elas para se tornarem jovens capazes de sentirem orgulho de sua etnia e de sua cultura.

Para finalizar, acredita-se que é possível possibilitar uma mudança real de atitude de conceitos dentro da sociedade, mas é preciso que as minorias consigam ser ouvidas e que as instituições comecem a enxergar a sociedade constituída de pessoas heterogêneas, e não homogêneas, como o mito fundador da nação brasileira.

Referências

AIRES, Joubert Max maranhão Piorskiy. *Identificações indígenas e negras no universo infantil tapeba*. Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. ANPED. Rio de Janeiro, 2003.

ARIÉS, Phillip. *História social da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1981.

BRASIL. *UNICEF*. Situação Mundial da Infância em 1995. Brasília, 1995.

BERGER Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

CANDAU, Maria Vera (Org.). *Somos tod@s iguais?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Cezar Marcos (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p.167-82, jan/jun. 2003.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. maio/jun/jul/ago. 2003.

_____. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21. set/out/nov/dez. 2002.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. *Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Caderno Cedes*, ano XVIII. n. 42, outubro. 1997.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O curriculum oculto*. Portugal: Porto, 1995.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal. Coleção Tendências. vol. 4. 1983.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar*. In: 26ª reunião da ANPED. Poços de Caldas. 05-08 out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 24 jan. 2004.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e sociabilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteiras*. In: 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 27-30 set. 2002.

_____. *Educação e Fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo/USP, 2002b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

VALENTE, Ana Lucia. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 93. maio. 1995.

_____. *Educação e diversidade cultural: um desafio*. São Paulo: Moderna, 1999.

Recebido em 11 de novembro de 2005.

Aprovado para publicação em 19 de maio de 2006.

O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária?

Children's drawings and ethno-racial relationships in infant schooling: a necessary discussion?

Flávia de Jesus Damião

Professora de Educação Infantil da UFBA, Mestranda em Educação Brasileira na UFC.
e-mail: flaviad@ufba.br

Resumo

O presente artigo busca discutir a inserção do desenho e das relações étnico-raciais na educação infantil. Concebidos como produções sociais, o desenho infantil e as relações étnico-raciais são constituídos no plano da intersubjetividade, carregando em si a marca da tensão, do conflito, da influência e da interação entre a criança e o outro. Nessa perspectiva, o texto aponta o desenho infantil como uma linguagem social por meio da qual a criança representa experiências vividas e imaginadas, incluindo as de ordem étnico-raciais, buscando perceber a si e significar a sua realidade. A assunção da tarefa de problematizar o desenho e as relações étnico-raciais por parte das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos deve ser realizada, porque na relação dialógica entre individualidade e sociedade, é necessário buscar um trânsito efetivo entre as várias possibilidades de ser, de estar no mundo, sem que isso possa significar a idéia de desigualdade entre as crianças.

Palavras-chave

Educação infantil; desenho infantil; relações étnico-raciais.

Abstract

The article in hand seeks to discuss the insertion of drawings and ethno-racial relationships in infant schooling. Conceived as social products, children's drawings and ethno-racial relationships are constituted on the level of intersubjectivity, bearing the mark of tension, of conflict, of influence and of the interaction between the child and others. From this perspective, the text draws attention to the child's drawing as social language by which the child represents experiences lived out and imagined, including those of an ethno-racial order, seeking to perceive themselves and to signify their reality. The assumption of the task of questioning the drawing and ethno-racial relationships on the part of institutions that attend children from 0 to 6 years of age should be fulfilled because in the dialogical relationship between individuality and society, it is necessary to seek effective communication between the various possibilities of being, of existing in the world, without this signifying the idea of inequality between the children.

Key words

Infant schooling; children's drawing; ethno-racial relationships.

O emaranhado – *Introdução*

Traços, emaranhados, cores, formas, auto-imagem, identidade, auto-estima, fala, sociabilização, amigos, escola, professores, preconceito, estereótipos, relações familiares, brincadeiras... Como no emaranhado gráfico-plástico de uma criança, essas palavras encontram-se profundamente interligadas no fazer cotidiano da educação infantil.

Olhar para esse “emaranhado” e compartilhar com algumas inquietações será o nosso desafio. O “desenho” teórico que será traçado é apenas uma, dentre muitas possibilidades de perceber e registrar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre o desenho e a construção da identidade étnica na educação infantil.

Hoje, o grande desafio posto à educação é como construir uma ação educativa democrática que privilegie a multiplicidade de culturas, de valores, de concepções... Nessa perspectiva, a educação infantil é chamada a colocar no centro de suas reflexões, o desenho e a construção da identidade étnica como produções sociais que envolvem relações de poder.

O processo de construção do desenho e da identidade não são regidos por uma ordem harmônica e linear, muito pelo contrário, como são produzidos nos interstícios da prática social carregam em si a marca da tensão, do conflito, da influência e da interação entre a criança e o outro (pais, professores, colegas, irmãos, etc.).

Olho para as rotinas domésticas de constituição do “eu”, para revelar o que dizem e como dizem os silenciados pelo sistema. No que dizem, está impressa a persistência do existir em um mundo adverso e está

impressa a luta que praticam em razão de um outro que com eles constituem o mundo a sua volta. Para além dos elementos presentes na cena empírica do cotidiano, busca-se nessas imagens visuais (...), o inusitado que incita a transgressão criadora, envolve a imaginação e dimensiona as marcas, os ritmos das práticas culturais, num processo ambíguo de afirmação e negação, de denúncia e consciência (NEUSA GUSMÃO, 1999, p.52)

O desenho e a identidade se constituem na relação dialógica entre individualidade e sociedade. Eles estão o tempo todo, como nos diz Neusa Gusmão, imersos em um processo ambíguo, de afirmação e negação do *eu* e do *outro*. Ao assumirem como sendo sua função primordial, educar e cuidar crianças de 0 a 6 anos, as creches e pré-escolas brasileiras precisam problematizar o desenho e a identidade no seu fazer cotidiano. É necessário buscar um trânsito efetivo entre as várias possibilidades de ser, de estar no mundo, sem que isso possa significar a idéia de desigualdade entre as pessoas.

Olha o que eu fiz! *Rabiscando o conceito de desenho*

O desenho foi e continua sendo utilizado pelo homem como uma maneira de significar o mundo (HUYGHE, 1986). Mas afinal, o que é desenho? Compreendemos que a resposta a essa pergunta é uma tarefa complexa, que tem diferentes respostas conforme a perspectiva teórica privilegiada na área educacional.

Uma autora, Edith Derdyk (1989) mostra que o desenho não pode ser pensado apenas como uma coisa de lápis e

papel. Ela diz que as manifestações gráficas se fazem presente por meio de múltiplas possibilidades; a pedra que risca a caverna, o chão, a impressão digital sobre os objetos, a forma como estão dispostas as conchas da praia etc.

Para Derdyk (1989) como elaboração humana o desenho apresenta duas características que se mencionadas de forma superficial, podem parecer contraditórias – trata-se do binômio amplo-específico – mas que na verdade, são elementos que se complementam e contribuem para a compreensão da expressão gráfico-plástica. A sua dimensão ampla está ligada a múltiplas possibilidades do desenho – conforme destacamos no parágrafo anterior. Quando nos referimos ao caráter específico estamos querendo ressaltar a natureza particular do desenho, que é a de comunicar uma imagem, um pensamento, um signo. Em outras palavras, apesar de não se restringir à utilização do lápis e do papel, o desenho tem sempre o objetivo de comunicar conhecimentos e sentimentos.

Dentre as inúmeras possibilidades de pensar o desenho infantil, destacamos um conceito que se inscreve em uma abordagem teórica que concebe o processo de construção e apropriação de conhecimento como resultado da interação entre a criança e o objeto.

O desenho cultivado na infância expressa a síntese dos esquemas de representação sobre o desenho do sujeito, esquemas estes que são construídos em uma busca ativa de conhecimento, o que envolve, além das situações de busca espontânea, situações de interação constante com os sistemas presentes na cultura, ou seja,

com os modelos de desenho produzidos socialmente e acumulados historicamente (IAVELBERG, 1995, p.10)

No desenho infantil estão presentes o individual e o social, o biológico e o cultural, o eu e o outro, o aspecto interpessoal e intrapessoal, pois, é no jogo de forças entre esses elementos que o desenho irá sendo produzido. A constituição do desenho, assim como a do próprio homem se dá no plano da intersubjetividade. É pelas relações que a criança estabelece com ela mesma, com outras pessoas e com o mundo físico que o seu desenho vai se revelando, não como algo natural ou espontâneo, mas como produção social (SILVA, 2002) que foi gestada em uma sociedade permeada por relações de poder que influencia os valores, normas e concepções de ser humano e de mundo.

Espera um pouquinho: ainda estou desenhando! – *Discutindo o desenho e as relações étnico-raciais*

O desenho infantil é uma linguagem que a criança utiliza para poder organizar e expressar as experiências que ela vai travando no/com mundo. Dentre as situações que vivencia, estão presentes aquelas que dizem respeito à dimensão das relações étnico-raciais. Assim, na produção de suas imagens gráfico-plásticas as crianças podem revelar a forma como vê a si, como vê aos outros, bem como as relações socioculturais presentes no seu ambiente.

Neusa Gusmão (1999) ao abordar a interação entre linguagem, cultura e

alteridade, diz que é necessário estar atento para as linguagens nem sempre visíveis e explícitas que são produzidas pela cultura da infância por meio da vida vivida e da imaginada. Para a autora, por meio dessas linguagens, a criança portadora de marcas sociais e étnicas expressa a maneira como olham seu mundo e como são olhados por ele.

Para a referida autora, o desenho é uma linguagem que a criança negra pequena pode utilizar-se para “falar” sobre as experiências negativas que já viveu por causa de seu pertencimento a um grupo cultural historicamente excluído, assim como também pode ser utilizado para favorecer a constituição de uma percepção positiva de si.

O desenho como uma linguagem socialmente constituída apresenta aspectos contraditórios de “afirmação e negação, de denúncia e consciência”. Nessa perspectiva, entendemos que o desenho pode atuar em dois sentidos: primeiro, pode ajudar as crianças negras que estão na educação infantil, a denunciar as situações de racismo, discriminações e preconceitos a que são submetidas na própria escola, no meio familiar, na comunidade, etc. e, segundo, pode constituir um valioso instrumento para possibilitar as crianças negras afirmação positiva de si e do grupo em que participa.

A partir do período dos grandes descobrimentos, os europeus começaram a entrar em contato com diferentes grupos étnicos. Como o objetivo do europeu não era simplesmente conhecer outros grupos culturais, mas sim, conhecer outros povos para dominá-los, era necessário pensar em

estratégias de subjugação. Marco Frenette (2003) em uma série de artigos intitulada *A cor da infância*, publicada pela Revista *Raça*, diz que a imposição do padrão de beleza europeu, e a afirmação da “feióra” do negro foram importantes mecanismos de dominação.

Fruto de uma construção histórica, repetida como verdade ao longo dos séculos, a feióra física dos negros até hoje faz suas vítimas. São adultos, adolescentes e crianças que rejeitaram seus traços fenotípicos, porque desde muito cedo ouviram que a beleza não lhes pertencia. Era exclusividade dos que foram agraciados com o padrão estético europeu. Ter pele branca, cabelo liso, nariz afilado, lábios pequenos... Eram esses, e infelizmente até hoje ainda são, os pré-requisitos que uma pessoa precisa ter para ser considerada bela.

O discurso da beleza branca vem acompanhado da idéia de superioridade. O fato de possuir a pele branca, seria um indicador de que uma pessoa pertence a grupo cultural que foi responsável pelas grandes conquistas e avanços do homem. Logo, faria parte do grupo cultural superior. Em contrapartida, aqueles que carregam no corpo a pele escura, seriam portadores da feióra, da inferioridade. Ao grupo cultural, que estes últimos integram, sistematicamente foi silenciado o fato de que criaram ricas e complexas civilizações.

O que há de mais pernicioso no discurso ambíguo que enuncia e omite informações, é que ele corrói o amor-próprio de crianças e adultos afro-descendentes brasileiros. Passamos a realmente nos achar feios, olhamos no espelho e o que vemos

não nos agrada, porque o que possuímos não é socialmente valorizado como referencial de beleza. O conflito psicológico é intenso, desejamos ser aquilo que não somos e o que nunca nos tornaremos.

Neste sentido, como pode uma criança negra, de quatro, cinco anos, olhar-se no espelho e não querer parecer com “aquela” apresentadora de televisão, se em um mercado, na frente de outras pessoas, sua avó – também uma mulher negra – diz-lhe que levará seu cabelo (pacote de esponja de aço) para casa?¹. Havia outros adultos acompanhando a criança e sua avó, porém não se manifestaram, apenas a criança contestou o que sua avó lhe disse. Mas até quando ela contestará? Não há o risco de em determinado momento ela começar a acreditar no que ouve constantemente?

A exposição freqüente a falas depreciativas pode levar a criança a se apropriar de palavras alheias como sendo palavras próprias, o que interfere na elaboração de seu autoconceito. Quando uma criança enuncia: “Eu sou preta tenho cabelo duro”, deixa entrever os modos de interação entre ela e os outros. As palavras usadas, carregadas de sentidos com relação à negritude, apresentam-se para a criança como palavras próprias, quando se esquece, quem primeiro enunciou determinada sentença, e converte as palavras do outro em suas palavras (OLIVEIRA, 1994).

Isso não quer dizer que a criança negra vá assimilar todas as coisas que lhe dizem da maneira como dizem. Sabemos que cada pessoa cria mecanismos para enfrentar situações adversas, incluindo a forma de lidar com o preconceito e a discrimi-

nação. No entanto, não podemos esquecer que as palavras que são enunciadas sobre e para a criança negra pequena podem contribuir para aceitação positiva de si e do seu grupo ou para rejeição da estética, do valor e da cultura produzidos pelos negros.

O exemplo da menina que foi chamada pela avó de cabelo de esponja de aço em um mercadinho de Salvador é apenas um dos inúmeros episódios que acontecem diariamente na vida milhares de crianças negras. Entretanto, reflete a maneira solitária como as crianças negras têm que lidar com o preconceito. Apesar de haver outros parentes da criança e da avó no momento do ocorrido, eles simplesmente silenciaram, não falaram nada que pudesse sinalizar para a criança que não aprovavam tal atitude. Nessas circunstâncias, a criança negra percebe-se sozinha. Além de ter que enfrentar os problemas da infância, – ligados a sua realidade socioeconômica –, ela tem que encarar quase sempre sozinha as questões étnico-raciais seja no bairro, seja na instituição de educação infantil.

No âmbito da escola, as crianças não contam com os adultos – pais e professores – porque a estratégia utilizada por eles nas situações de conflito racial é o silêncio. Conforme Cavalleiro (2000) os pais não falam sobre o assunto, porque não o percebem ou porque não sabem como fazer, e, os professores, porque partem da premissa que a escola é um espaço democrático, no qual o racismo, preconceito e a discriminação não estão presentes. Aos poucos, com a ajuda de pais e professores, a criança negra vai aprendendo a se conformar com

as agressões e humilhações. Em nome, de uma pretensa "superioridade", vão lhe ensinando que o melhor a fazer é não contestar a insultos e discriminações.

Mas, como em um jogo dialético, a criança negra lança mão de outros mecanismos para poder significar e ressignificar as experiências vividas. É verdade, que muitas vezes, é-lhe vedado o direito de reivindicar verbalmente as situações humilhantes a que é submetida. Entretanto, também é verdade que a criança negra se vale de outras linguagens para poder falar sobre suas vivências. E o desenho é uma dessas linguagens.

O desenho é uma atividade que solicita a presença da criança em sua inteireza. Ao realizar uma produção gráfico-plástica, o sujeito está favorecendo uma comunicação entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos. Portanto, mesmo que não seja sua intenção, ao desenhar a criança está contando um pouco de si, expressando seus gostos e preferências ou revelando o que está a lhe incomodar.

Na brincadeira com linhas, pontos, cores e formas a criança negra pode significar as experiências vividas, pondo em ação e integrando por meio da criação de imagens uma série de fatores que podem contribuir para a constituição de uma percepção valorizada de si. Por isso, as creches e escolas de educação infantil públicas precisam discutir e traduzir sua reflexão sobre o desenho e as relações étnico-raciais, em ações sistemáticas. A assunção de tal desafio vincula-se ao fato de que tais instituições se constituem em espaços sociais privilegiados, que se por um lado, ainda permite ati-

tudes discriminatórias, por outro lado, devem ajudar a criança a construir uma identificação positiva de si como pertencente ao grupo negro.

Está quase pronto, mais um pouco e...Terminei! – *Considerações finais*

A discussão em torno da Educação Infantil e da Construção da Identidade Étnica precisa considerar a sociedade, a história, a cultura e a educação no interior das quais são produzidos os discursos e as práticas sobre os referidos temas. O desenho e a identidade não são elementos neutros da ação pedagógica, antes, revelam concepções educacionais fundadas na competitividade ou na solidariedade, nos valores econômicos ou nos valores humanos.

Problematizar a constituição do desenho infantil, da identidade étnica, e as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre ambos são desafios que precisam ser assumidos por todos aqueles que atuam na educação infantil. A assunção desta tarefa por parte das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos deve ser realizada, não porque estes temas estão na ordem do dia, porque são politicamente corretos ou porque a instituição de educação infantil está sensibilizada em promover a tolerância.

As creches e escolas de educação infantil precisam questionar a constituição social do desenho e da identidade étnica e traduzir sua reflexão em ações pedagógicas concretas para atender as crianças que raras vezes têm sido foco da prática pedagógica, as crianças negras. Desde pequenas,

deve ser garantido às crianças negras, o conhecimento de que os racismos vigentes na sociedade brasileira são maneiras de excluir os negros do acesso a habitação, educação, saúde, trabalho etc, ou seja, de excluir do acesso aos bens sociais.

Na educação de crianças de 0 a 6 anos o desenho e a identidade étnica não podem ser silenciadas. Precisam estar presentes, porque se constituem em elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da criança. As instituições de educação infantil devem favorecer a fala, a expressão dos sentimentos e idéias que a criança tem sobre o desenho e sobre a identidade étnica por meio da brincadeira, do movimento corporal, da música, da oralidade, das artes visuais, e de inúmeras outras linguagens que a criança pode utilizar.

O desenho infantil é uma linguagem social por meio da qual a criança representa experiências vividas e imaginadas, buscando perceber a si e significar a sua realidade. As

imagens elaboradas pelas crianças negras e a percepção que tem de si não são imunes aos valores e regras que circulam na sociedade na qual estão inseridas, antes, refletem-nos. Professores, diretores e coordenadores que atuam nas instituições de educação infantil precisam estar atentos para o fato de que o desenho infantil e a identidade étnica são elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança negra. Uma criança que exige ser respeitada na sua alteridade, como um ser completo e complexo, que sente, pensa, age e cria, que busca compreender o mundo e suas relações por meio da linguagem gráfico-plástica e da afirmação de uma identidade étnica positiva.

Notas

¹ Este fato foi presenciado por mim em um bairro de maioria afrodescendente de Salvador próximo ao bairro no qual resido. O bairro no qual tal evento ocorreu chama-se Jaqueira do Carneiro e encontra-se localizado na região norte de Salvador.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. *Educação em debate*, Fortaleza, v.2, n.42, 2001.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

FRENETTE, Marco. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/1099/inf_01.htm>. Acesso em: 31 jul., às 0h33min.

GUSMÃO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.41-78, 1999.

HUYGHE, René. *Sentido e destino da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado na criança. In: CAVACANTE, Zélia (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, Ivone Martins. *Preconceito e autoconceito* identidade e interação na sala de aula. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, Maria Cintra. *A constituição social de desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras

Educational practices and social movements in América Latina: learning on the frontiers

Danilo R. Streck

Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação pela Rutgers – The State University. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS.
e-mail: dstreck@unisinis.br

Não morrerá a flor da palavra. Poderá morrer o rosto escondido de quem a pronuncia hoje, mas a palavra que brota do fundo da história e da terra já não poderá ser arrancada pela soberba do poder. Nós nascemos da noite. Nela vivemos. Morreremos nela. Mas a luz será manhã para os demais, para todos os que hoje choram a noite, para quem se nega o dia, para quem a morte é um presente, para quem a vida está proibida. Para todos, tudo. Para nós a dor e a angústia, para nós a alegre rebeldia, para nós o futuro negado, para nós a dignidade insurreta (*Quarta Declaración de la Sielva Lacandona*)¹.

Resumo

O artigo analisa a relação entre práticas educativas e movimentos sociais populares na América Latina, destacando tanto aprendizagens que os mesmos proporcionam para os seus integrantes quanto aprendizagens que possibilitam para a sociedade. Dentre os aspectos abordados, encontram-se os seguintes: o redimensionamento do popular, o enraizamento, a ruptura e a insurgência como parte da pedagogia dos movimentos sociais, a participação como um princípio metodológico, uma nova compreensão de sujeito, a produção de saberes específicos da área de atuação dos movimentos sociais e um redimensionamento do local e do global. Como conclusão, procura-se sinalizar o que significa, hoje, a inserção crítica da educação nos movimentos da sociedade.

Palavras-chave

Movimentos sociais; práticas educativas; América Latina.

Abstract

This article analyses the relationship between educational practices and popular social movements in Latin America, pointing out as much learnings which occur within the social movements as those made possible for society at large. Among the aspects comprehended within the study are the following: the redefinition of the concept of popular; the rooting, rupture and insurgency as part of the pedagogy of the social movements; participation as a methodological principle; a new understanding of the idea of subject; the production of specific knowledge according to the field pertinent to the respective social movement, and a new view on the local and global. As conclusion, there is brief discussion about the meaning, nowadays, of critical insertion of education in the movements of society.

Key words

Social movements; educational practices; Latin America.

Aproximações ao tema

Neste tema cabem muitas perguntas, motivo pelo qual a primeira tarefa consiste em definir as questões que estarão postas para análise neste artigo. Situo o tema no contexto das discussões sobre as mediações pedagógicas nos processos sociais², entendendo que os movimentos sociais constituem-se hoje em espaços privilegiados para alavancar o desenvolvimento de uma cidadania ativa e comprometida com as superações da realidade e das condições de exclusão social. A pergunta poderia ser colocada da seguinte forma: De que maneira os movimentos sociais populares na América Latina constituem-se como mediações pedagógicas para gerar uma sociedade que tenha lugar para todos? O que se pode aprender neles, com eles, deles?

Algumas advertências iniciais são necessárias. A primeira delas diz respeito a tomar a América Latina como referência. Muito já se escreveu e discutiu sobre a identidade latino-americana. Este próprio fato parece ser sintomático de uma experiência sentida e vivida nesta parte do mundo e que se expressa no sentimento de que vivemos em um tempo e em uma realidade que não são nossos. Quem sabe a própria idéia de busca do que se é como conjunto de povos e nações, com traços comuns de formação histórica, possa ser uma base da identificação como América Latina. Foge-se, assim, tanto de identidades fixas, não raro de caráter folclórico, como também de um vazio que apenas exacerba o espírito de orfandade.

Uma segunda advertência tem a ver com o risco de idealização de movimentos

sociais e do popular como entidades quase sagradas, portadoras da verdade e acima de críticas. Aprendemos a ver que a ética não é um atributo fixo de determinadas pessoas e também não está colada a determinados grupos sociais. Essa visão idealizadora opõe-se à outra, no campo ideológico oposto, que procura deturpar os movimentos sociais, especialmente os populares, desqualificando-os como promotores de desordem. Se neste trabalho os movimentos sociais são vistos sobretudo pelo seu lado positivo é por causa do pressuposto de que, mesmo não isentos de falhas e não acima de críticas, eles trazem importantes contribuições para o desenvolvimento da sociedade.

A partir da pergunta acima anunciada, elaboro a abordagem enfocando os seguintes itens: a) um olhar sobre a compreensão de movimentos sociais e o seu papel na América Latina; b) uma reflexão sobre o seu potencial pedagógico, verificando tanto a educação dentro do movimento quanto a sua função educadora na sociedade como movimento que dela faz parte; c) por fim, a título de conclusão, retomo ao significado do movimento social para a superação da exclusão por meio da educação.

Notas sobre movimentos sociais na América Latina

Ao falar de movimentos sociais na América Latina é impossível não lembrar imediatamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, e do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), no México. São movimentos

que se constituem como forças sociais com atuação marcante em seus países e contam com uma grande visibilidade nacional e internacional. No entanto, ao centralizarmos a atenção nestes grandes movimentos corremos o risco de não visualizarmos o contexto no qual os mesmos encontram o nicho para continuar existindo. Principalmente a partir da década de 1990, o grande pano de fundo dos movimentos sociais é a contestação das políticas neoliberais, seja em suas repercussões na educação, na ecologia, no mundo do trabalho, na organização política ou nas diversas formas de expressão cultural³.

Se os movimentos sociais são diversos, também a compreensão sobre eles não é menos diversificada. A definição proposta por Maria da Glória Gohn (2002, p.25) dá conta daquilo que neste trabalho se entende por movimentos sociais. Segundo ela, movimentos sociais são “ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população.” Estão presentes aqui as idéias de conflito em torno de projetos sociais e políticos, de identidade cultural, de solidariedade interna, de ações coletivas e de inovação social que, com ênfases distintas, encontramos em autores como Alain Touraine (1994), Alberto Melucci (2002) e Boaventura de Sousa Santos (1996).

Historicamente os movimentos sociais estão entre as vozes silenciadas. Ao menos a história ensinada para os cidadãos comuns traz muito pouco sobre os movimentos da sociedade que não se enquadram na perspectiva hegemônica,

aquela que conta como se formou o império, depois a república, com os seus respectivos heróis protagonistas. Na educação, por exemplo, aprendemos sobre a ação de Anchieta e o grande esforço dos jesuítas dentro do projeto colonizador. Hoje começam a ser desveladas estratégias de resistência e de enfrentamento que também passavam pela educação. Começa-se a abandonar a idéia de *tabula rasa* para reconhecer que havia um complexo sistema pedagógico para dar conta desta maneira específica de viver. “Da parte dos povos nativos, diz Helena Dias da Silva (2000, p.95), estes procuravam manter seus processos educativos próprios de todas as formas. Mesmo nas fugas, refúgios ou na escravização, procuraram recriar espaços que possibilitassem construir e reconstruir sua história, seus valores e seus projetos de vida, educando as futuras gerações.”

O mesmo pode ser dito em relação aos negros – por exemplo, sua organização nos quilombos – e a outros grupos sociais cuja atuação tornou-se invisível para a história. Boaventura de Sousa Santos fala da necessidade de uma “sociologia das ausências” para recompor as lacunas da história, o que muitas vezes pode significar contar o outro lado da mesma história. Vítor Westphal (2000, p.36) argumenta que uma cultura colonizada não é uma cultura morta, “é uma cultura que esconde, nas profundezas de seus silêncios, vozes prontas para sair à superfície.” É uma cultura que se torna invisível e se comunica por meio do silêncio, da dissimulação e do ocultamento.

A presença desta história encoberta (DUSSEL, 1993) nos a tuais processos sociais

na América Latina é bem expressa por Alcira Argumedo quando escreve que não existem marcos teóricos inocentes e que é possível recuperar o potencial teórico autônomo contido no pensamento latino-americano:

O reconhecimento da heterogeneidade cultural dos setores populares da América Latina – que se destaca diante da crescente homogeneização de suas classes dominantes e das camadas médias acomodadas – surge com força como problemática das ciências sociais ao calor da crise dos “paradigmas teóricos”. A emergência de novas formas de organização e solidariedade; de movimentos sociais reivindicatórios que ultrapassam os partidos políticos; o aumento de massas marginais e de seus novos comportamentos de desesperação; a persistência de identidades sociais que ligam o presente com vários séculos de memórias culturais, para além das características adquiridas nas diversas regiões, dão conta de fenômenos que não podem ser explicados integralmente a partir das concepções oficializadas nas ciências sociais e na análise política. (Argumedo, 2004, p.15)

Esse breve pano de fundo histórico parece importante para entender que a quantidade e diversidade de movimentos sociais na América Latina, hoje, não se deve a um processo de geração espontânea. Houve uma luta silenciosa pela terra, pelo respeito das identidades, por direitos de cidadania que hoje passa a ser ouvida e vista. E dependendo do lugar social de onde se olha, passa a ser vista como profecia⁴ ou como ameaça.

Embora os movimentos sociais façam parte da dinâmica da sociedade, o conceito surge por volta de 1840 como

categoria para estudar o movimento proletário e o comunismo e socialismo emergentes (RAMIREZ, 2000, p.50). Houve, na segunda metade do século passado, importantes deslocamentos e rupturas, ocasionando o surgimento do conceito de *novos movimentos sociais*. Segundo Boaventura de Sousa Santos (1996, p.258) a novidade maior reside no fato de estes novos movimentos identificarem novas formas de opressão, para além da crítica da regulação social tanto capitalista quanto socialista. Isso se comprova na diversidade de temas presentes nestes movimentos: gênero, paz, anti-racismo, anti-productivismo, além de lutas por direitos como moradia, terra, saúde e educação.

Na medida em que os movimentos sociais são a expressão da sociedade em movimento (RUCHT, 2001) eles parecem fugir às tentativas de classificação e constituem um desafio para a compreensão dentro de parâmetros preestabelecidos porque eles próprios procuram romper estes parâmetros. Seguindo a argumentação de Melucci (2002, p.34), os movimentos sociais não são simplesmente a expressão de uma crise, que se refere à desintegração do sistema e induz a reações que tendem a restabelecer o sistema. São, em sua visão, antes expressões de um conflito em que estão em jogo interesses antagônicos e por isso têm como resultado produzir mudanças no sistema e não simples ajustes. Estes conflitos surgem por uma série de contingências em lugares diferentes e nem sempre previsíveis.

Para Touraine (1994, p.254) um “*movimento social*” é ao mesmo tempo um con-

flito social e um projeto cultural." Estão em jogo nos movimentos sociais tanto as disputas sociais e políticas quanto a aposta em determinados valores culturais. Por exemplo, o *movimento gay* não apenas cria estratégias para convencer as comunidades de seu direito de ser diferente, mas procura criar mecanismos legais para coibir discriminação no mundo do trabalho e em lugares públicos⁵. Estas duas dimensões – conflito social e projeto cultural – podem variar em intensidade, ora prevalecendo um ora outro.

A força dos movimentos sociais na América Latina é corroborada pela eleição de dois presidentes. No Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva formou-se no movimento sindical durante o período de lutas contra a ditadura militar. Na Bolívia, Evo Morales passou de líder cocalero a presidente de um país onde a maioria indígena é historicamente aliada do poder. No México, embora os zapatistas com o Comandante Marcos não ambicionem a conquista do poder sob a forma de cargos públicos, também é incontestável que representam uma importante força política.

Essas breves considerações mostram que é praticamente inviável compreender a realidade latino-americana sem levar em conta os movimentos sociais. Estes são responsáveis por grande parte das conquistas hoje transformadas em políticas sociais, buscando garantir direitos básicos do cidadão.

A educação no e pelo movimento social

Os movimentos sociais podem ser analisados como um espaço da educação em dois sentidos. Uma vez, pelo tipo de práticas pedagógicas que promovem em seu interior e, outra, pelo que representam como fator pedagógico para a sociedade em que se realizam. Tomando como exemplo os MST pode-se constatar a preocupação pela formação interna, desde a escola itinerante para as crianças dos acampamentos até a formação de professores e outras lideranças. O aspecto formativo para a sociedade começa com a relação que o Movimento estabelece com as comunidades até o uso dos modernos meios de comunicação para expor seus argumentos, muitas vezes por meio de ações com grande expressão, concreta e simbólica. Para fins desta exposição essas duas dimensões serão consideradas de forma integrada. Os itens abaixo pretendem dar uma visão geral da contribuição do movimento social também como um movimento pedagógico para a sociedade.

A relevância dos movimentos sociais para a educação fica evidente, quando se compreende a educação como o processo autoformativo da sociedade. Essa compreensão de educação a situa no âmago das práticas sociais e no cruzamento dos conflitos. Uma das razões da atual crise da escola é que ela assume o lugar de "ilha", onde os alunos encontram-se sob a orientação dos professores para serem formados. Em primeiro lugar, esta ilha não existe. Em segundo lugar, a pretensão de ser esta ilha ou de permitir ser colocada nesta posição,

ocasiona um isolamento de fato daquelas forças que poderiam impulsionar mudanças.

Ao referir-me à educação como autoformação da sociedade desejo acentuar a necessidade de ter o máximo de consciência e lucidez possível das forças e dos conflitos que alimentam e são alimentados pelos movimentos sociais. Ali estão impulsos que, se incorporados às práticas educativas, podem ajudá-las a encontrar o seu lugar na sociedade ao lado das forças que buscam construir e ampliar a cidadania e as possibilidades de vida.

O redimensionamento do popular: A categoria "popular" passou de uma compreensão genérica como algo do "povo" para uma compreensão mais específica de identificação com as classes subalternas. Assim, a partir da segunda metade do século XX temos referência à cultura popular, ao teatro popular e à educação popular como expressões contra-hegemônicas. Havia, nestas definições, uma clara conotação classista. Os assim chamados novos movimentos sociais trazem um redimensionamento do popular, devolvendo-lhe um sentido mais amplo de público, muitas vezes nitidamente transclassista, como é o caso dos movimentos ecologistas, feministas ou de *gays*.

O desafio consiste em abrir a categoria popular para abranger outros grupos, mas ao mesmo tempo não perder de vista a importante conquista de uma identificação mais restrita com grupos sociais excluídos ou subalternizados no sistema de produção. O Fórum Social Mundial (FSM) é uma boa expressão da articulação dos movimentos sociais e dos cruzamentos entre diversas categorias dando ao popu-

lar um caráter mais multifacetado (STRECK, 2004). Isso não significa que todos os movimentos sociais presentes ou representados no FSM pudessem ser incluídos na categoria de populares, mas indica novas possibilidades de encontro e maior porosidade nas fronteiras.

As práticas educativas, nos diversos contextos, podem alimentar-se dessa riqueza de experiências que brotam em muitos setores da sociedade. Mais importante, ainda, podem colocar-se junto nessa diversidade de movimentos que a sociedade realiza e procurar ser protagonista. No caso da escola, por exemplo, pode significar abrir as portas para o grupo de mulheres, não apenas para usarem uma sala para reuniões, mas para trazerem as suas experiências para as crianças e jovens.

Enraizamento e ruptura: Os movimentos sociais, como vimos acima, expressam conflito, mas também são instrumentos para a manutenção ou recriação da identidade cultural. Os conflitos sinalizam rupturas com padrões ou processos sociais hegemônicos vistos como limitadores de direitos de cidadania ou como ameaças à própria vida. Sua luta é para que a partir de determinadas rupturas se possa recompor o senso comum em um nível que amplie as possibilidades de realização humana. Por exemplo, é difícil que hoje alguém conteste o direito de voto das mulheres ou o acesso de negros à escola, esquecendo que estes direitos são frutos de duras e longas conquistas.

Junto com isso, no entanto, é importante destacar o enraizamento na cultura do grupo, que pode ser expresso na busca

de resposta do que se é: "Quem somos, como sem-terra, para além ou fora dos estereótipos que encontram guarida nas ideologias conservadoras?" "Quem somos, como "gays" num mundo que tende a não ver além do preto e branco?"

A partir da experiência do MST, Roseli Salete Caldart (2000, p.140) vê no enraizamento o início da educação no interior do movimento. "Saber que não está solta no mundo é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Este costuma ser o sentimento que diminui o medo em uma ocupação, ou que faz enfrentar a fome em um acampamento." Mas não se trata de uma raiz desvinculada da utopia e de projetos. Daí o uso da expressão *enraizamento projetivo*, em uma combinação criativa de raiz e projeto.

Do ponto de vista das práticas educativas pode-se aprender muito com a forma como os movimentos lidam com os conflitos na sociedade circundante; com as suas estratégias para experienciar as continuidades e as rupturas. Pode-se aprender também a enraizar as práticas educativas na cultura ou nas culturas do lugar ou da região, colocando as perguntas sobre quem se é e quem se pretende ser e recompondo a memória. É impressionante a riqueza e o vigor do conhecimento produzido por movimentos que buscam recuperar a sua trajetória, seja de negros, de povos indígenas, dos movimentos do campo ou das mulheres. Trata-se, não só de aproveitar estes saberes ali produzidos, mas também de conhecer a metodologia desenvolvida.

Analisando o movimento indígena equatoriano, reunido na CONAIE (Confederação das Nacionalidades Indígenas no

Equador) Pierre Moutherde (2003, p.81) constata que "justamente porque começa como um movimento social fortemente enraizado nas comunidades autóctones que seu discurso político de aspirações democráticas parece tão crível, justificado e legítimo." Isso também vale para outros movimentos sociais.

A *participação*: sendo uma ação coletiva, o movimento social precisa encontrar os mecanismos de manter a coesão interna. A solidariedade entre os membros parece ser, por isso, uma característica importante na maioria dos movimentos sociais. Criam-se rituais, existem símbolos próprios e organizam-se manifestações públicas que aproximam os membros entre si e dão um senso de pertença (MELUCCI, 2001, p.36).

Evelina Dagnino (2000, p.81) reconhece a tendência de mistificar as ações coletivas dos movimentos como expressões da virtude, mas argumenta que nem por isso se deveria deixar de perceber as "mudanças moleculares" que resultam de ações de movimentos sociais. Segundo ela, mesmo fragmentárias, incompletas e contraditórias essas práticas devem ser vistas como "constitutivas de esforço dos movimentos sociais para redefinir o significado e os limites da própria política." Pierre Moutherde (2003, p.155) conclui em sua análise de alguns dos grandes movimentos sociais da América Latina que todos eles salientam a idéia de uma *ruptura democrática* no sentido de romperem e superarem os limites formais da democracia representativa.

Em termos de práticas educativas o desafio consiste em transformar a partici-

pação em um princípio metodológico, portanto, muito mais do que em usá-la como técnica de ensino. Dos movimentos pode-se aprender que, como dito antes, participação implica necessariamente conflitos. Os movimentos sociais, apesar de terem um foco de atuação e direcionarem a sua luta, encerram uma pluralidade de idéias e de posições que nem sempre são perceptíveis a partir de fora. Um elemento importante para garantir a participação é o que no MST é chamado de mística. Nela se encontram os elementos evocativos, convocativos e provocativos que garantem a força do movimento (PERESSON, 2006). Evocativo no sentido de recomporem a memória, convocativo no sentido de chamarem à solidariedade e provocativo no sentido de, partindo da denúncia de determinada realidade, anunciarem alternativas.

A lida com o poder. Os movimentos sociais colocam em pauta algum tema que entra em conflito com os interesses dominantes na sociedade e, por isso, a relação com o poder é um dos seus mais importantes desafios. Decidir sobre a ocupação de terras, o bloqueio de estradas ou o boicote a produtos representa um confronto com o poder estabelecido. Nessa relação, possivelmente, uma das mais importantes lições é a desmistificação da autoridade. O confronto força o poder a se revelar, a dizer de que lado e a serviço de quem está.

Muitas práticas educativas, especialmente por meio do movimento da educação popular, incorporaram o pressuposto da realidade do poder no seu cotidiano. Aconteceu, assim, um interessante deslocamento, em termos metodológicos, da "troca

de saberes" em direção à "negociação cultural" (MEJÍA Y AWAD, 2001, p.119) em que se reconhece que na relação pedagógica se negociam desde visões de mundo e valores até conhecimentos práticos; e que na negociação estão em jogo relações de poder. Faz parte também da aprendizagem por meio dos movimentos sociais que não basta tomar ou ocupar o poder, mas que é necessário reinventá-los (FREIRE), uma tarefa permanente.

A produção de saberes. os movimentos sociais criam condições para valorizar os saberes do próprio grupo como contraponto aos saberes que os mantêm à margem e causaram o próprio movimento. Com isso, no entanto, colocam-se também como produtores de novos saberes. Um exemplo é a disputa, que neste momento se trava, entre os defensores do uso de grandes extensões de terra na metade sul do Rio Grande do Sul para plantação de eucaliptos com o fim de alimentar a indústria de celulose e o contra-argumento de grupos ecologistas sobre o perigo de perdas irreparáveis para o eco-sistema do pampa⁶. O mérito está, em primeiro lugar, em trazer o assunto à consciência pública pelos debates. Em segundo lugar, gerar condições para negociações políticas que repercutam na regulação para o uso do solo.

A relação entre o local e o global. Uma das tendências verificadas entre os movimentos sociais é a sua capacidade de funcionamento em rede. Os novos meios de comunicação, especialmente a Internet, contribuíram para que a situação de agressão aos direitos humanos em uma pequena localidade situada em um pequeno país,

longe do centro do poder seja conhecido e se transforme em um caso e eventualmente em notícia. Este funcionamento em rede não é privilégio nem invenção dos movimentos sociais, dado que hoje presenciamos este tipo de funcionamento inclusive entre quadrilhas de assaltantes e gangues. O que está em jogo é uma nova relação entre ações em nível local ou regional e ações em nível global, com várias implicações. Para o indivíduo isso significa criar novas referências por meio de contatos físicos ou virtuais como, por exemplo, as comunidades do Orkut. Para a cidadania representa uma revisão do conceito de fronteiras do estado-nação, uma vez que os controles em limites territoriais fixos tornam-se praticamente inviáveis. Para os movimentos sociais traduz-se na possibilidade de conectar as ações locais em diferentes lugares de um país ou do mundo.

Este movimento exige mais do que aprender o domínio das tecnologias ou de habilidades lingüísticas. Exige sobretudo o reconhecimento das diferenças de formas de ação e de estratégias, enfim, de viver. O viver junto coloca-se nestes tempos de globalização, paradoxalmente, como um grande desafio.

Revisão da idéia de sujeito: As discussões sobre pós-modernidade trouxeram à tona o debate sobre o sujeito e a possibilidade da ação histórica. Em alguns momentos a vara foi curvada para o outro lado, em uma tentativa de desconstrução do sujeito consciente e fazedor da história, bem como da história como um projeto imbuído de uma linearidade de certa forma previsível. Os movimentos sociais interferem

na idéia do sujeito ao mostrarem que o mesmo não existe de forma abstrata e fixa, mas se constrói no movimento da história. É ao assumir os riscos de ser histórico e cultural que o ser humano se constitui como sujeito. Nas palavras de Alain Touraine (2004, p.150):

O que há de sujeito em nós está sempre ao mesmo tempo engajado e desengajado. É por essa razão que você não pode dizer que tal grupo social, tal indivíduo ou mesmo tal idéia, tal convicção, constitui um sujeito social. O sujeito é uma força de desligamento, de superação, e não pertence à ordem do ter. Eu "não tenho" um sujeito; há um sujeito em mim, e eu pago caro por isso.

O sujeito pedagógico pode ser entendido dentro desta mesma visão. Na medida em que a aprendizagem é um processo do sujeito, o pólo do processo desloca-se para o sujeito que aprende. Mas também não é mais o sujeito como indivíduo, mas construído na intersubjetividade. Esta é sem dúvida uma das grandes diferenças entre o Emílio de Rousseau e o educando de Paulo Freire⁷. Enquanto o primeiro é protegido para não ser corrompido pelo meio, o segundo desde cedo sabe que não tem como sair do mundo, como Robinson Crusóe em sua ilha, e que por isso precisa conhecê-lo para transformá-lo.

A insurgência como princípio pedagógico: os movimentos traduzem a insatisfação de grupos sociais com a realidade existente. Estes são, por isso, forças com uma potencialidade de trazer mudanças, representando um momento instituinte na sociedade. Este é um tema difícil para a educação formal uma vez que a escola

institui-se basicamente como uma força conservadora e disciplinadora na sociedade moderna. Sabemos também que há uma infinidade de formas de subverter esta força, desde a rejeição até a resistência passiva ou violenta.

O desafio para a educação parece estar em deixar cair cercas entre a educação formal e a não-formal, especialmente aquela dos movimentos sociais populares para possibilitar que a insurgência como um movimento de inovação seja uma possibilidade real no interior das práticas educativas. Trata-se de insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra condições opressivas sejam transformadas em uma força potencializadora de mudanças.

Quando Paulo Freire no "direito de ter raiva"⁸ aponta para esta condição humana que está na base do agir ético, esta condição precisa ser educada para que se evite que a raiva vire raivosidade, que a indignação transforme-se em cinismo. No mesmo sentido que Freire (1992) propôs uma pedagogia da esperança e não para a esperança, considerando ser esta ontologicamente constitutiva do ser humano, assim também proporá uma pedagogia da indignação (2000).

Conclusão

A grande lição deixada pelos movimentos sociais para a educação é a de inserir as práticas educativas no movimento da sociedade, contrariando a tendência de tornar o espaço pedagógico um lugar pre-

servado dos conflitos e das tensões que existem na sociedade, mas com isso também tornando-o relativamente inócuo como promotor de mudanças e como força inovadora. Para tanto, a título de conclusão, cabe registrar algumas implicações para a própria pedagogia.

A primeira é a de repensar hoje os espaços pedagógicos, especialmente retomando a pergunta sobre quem forma o educador e onde ele é formado. Os movimentos sociais – por serem o que são – não ocupam o centro da sociedade ou determinam as relações de produção e de poder. Eles se constituem nas margens e, por ocuparem este lugar, eles representam forças questionadoras. A educação voltada para os parâmetros da eficiência dificilmente reconhece que exatamente ali possam estar competências sem as quais a sociedade morre por asfixia.

Uma segunda questão, de cunho epistemológico, diz respeito à superação da noção estática de conhecimento como produto a ser transmitido. Esta é uma velha luta pedagógica, mas está longe de ser vencida. Quem sabe a dificuldade seja até maior hoje, porque as novas tecnologias educacionais passam a falsa noção de que o simples fato de buscar o conhecimento através da internet já significa estar envolvido no processo de criação. Os movimentos sociais ensinam que o conhecimento produtivo do ponto de vista social e humano tem como referência a experiência do sujeito. O pensar certo, conforme uma lição de Freire (1997, p.42), começa com o pensar a própria prática.

Por fim, os movimentos sociais realçam a necessidade de alimentar e reelaborar as utopias. O ideal zapatista do mundo como um lugar onde caibam todos é uma bela metáfora para uma sociedade que vive a unidade na diversidade:

Por trabalhar nos matam, por viver nos matam. Não há lugar para nós na sociedade. Po lutar nos matarão, mas assim faremos para nós um mundo onde caibamos todos e todos possamos viver sem morte na palavra (*Quarta Declaración de la Selva Lacandona*. In: Caparó, 2001, p.314)⁹.

Notas

¹ No morirá la flor de la palabra. Podrá morir el rostro oculto de quien la nombra hoy, pero la palabra que vino desde el fondo de la historia y de la tierra ya no podrá ser arrancada por la soberbia del poder. Nosotros nacimos de la noche. Em ella vivimos. Moriremos em ella. Pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día, para quienes es regalo la muerte, para quienes está prohibida la vida. Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada. (*Quarta Declaración de la Sielva Lacandona*. In: G. Caparó, *Ansias del alba: textos zapatista*, 2001, p.312).

² O texto serviu de base para a conferência sobre o tema Práticas educativas e movimentos sociais no seminário "Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão" promovido pela Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande, MS, de 21 a 24 de setembro de 2006.

³ O livro *Mundialización de las resistências: Estado de las luchas*, organizado por Samir Amin e François Houtart (2004), que textos de acadêmicos e militantes dos movimentos sociais, é uma tentativa de proporcionar uma visão global dos movimentos sociais dentro da compreensão do Fórum Social Mundial.

⁴ "Os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente de nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem algumas coisas que os transcende e, deste modo, falam para todos" (MELUCCI, 2001, p.21).

⁵ O Município de São Leopoldo (RS) foi o primeiro a criar uma lei anti-discriminatória de gays no Brasil, em 2006, a partir da luta do movimento gay aliado com outros movimentos sociais da cidade e da região.

⁶ Estima-se que, uma árvore de eucalipto necessita de 38 mil litros de água por ano. O que significa a plantação de milhares de hectares para o ecossistema?

⁷ Para uma elaboração deste tema veja Educação para um novo contrato social (STRECK, 2003).

⁸ "Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amo ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidades e não de determinação" (FREIRE, 1997, p.84).

⁹ "Por trabajar nos matam, por viver nos matam. No hay lugar para nosotros em el mundo del poder. Por luchar nos matarán, pero así nos haremos um mundo donde nos quepamos todos y todos nos vivamos sin muerte en la palabra" (*Quarta Declaración de la Selva Lacandona*. In: Caparó, 2001, p.314)

Referências

AMIN, Samir e HOUTART, François. *Mundialización de las resistencias: Estado de las luchas* 2004. Bogotá: Ed. Desde Abajo, 2004.

ARGUMEDO, Alcira. *Los silencios y las voces em América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: Novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTT, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, p. 125-44, 2000.

CAPARÓ, Gabriel (Comp.) *Ansias del alba: Textos zapatistas*. La Habana: Editorial Caminos, 2001.

DUSSEL, Enrique. *O descobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Tradução de Jaime A. Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociales: Participación sociopolítica y educación en el Nuevo Milenio. In: GARCÉS, Fernando Rosero (Org.). *Formación de líderes y movimientos sociales: Experiencias y propuestas educativas*. Ecuador: Abya-Yala, 2002.

MEJÍA, Marco Raúl & AWAD, Myriam. *Pedagogías y Metodologías en Educación Popular*. Quito: Fe y Alegria, 2001.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOUTERDE, Pierre. *Reinventando a utopia: Práticas alternativas da esquerda latino-americana*. Tradução de Ethon Fonseca; Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Tomo editorial, 2003.

PERESSON, Mario L. Pedagogias e culturas. In: SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo (Org.) *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

RAMIREZ, Janett. Movimentos Sociais: Lócus de uma educação para a cidadania. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUCHT, Diether. Sociedade como projeto: projetos na sociedade: sobre o papel dos movimentos sociais. *Civitas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano 1, n.1, p. 13-28, junho 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1966.

STRECK, Danilo R. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n.26, p. 58-69, Mai/Jun/Jul/Ago, 2004.

_____. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

STRECK, Danilo R.; KHOSROKHAVAR, Alain. *A busca de si: Diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WESTHELLE, Vitor. *Voces de protesta en América Latina*. México: CETPJDR, 2000.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Cultura e cidadania: um olhar sobre a questão indígena hoje*

Culture and citizenship: considering the indigenous question today

Rosa Helena Dias da Silva**

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no Fórum Pan-Amazônico de Direito – Trabalho, Cultura, Cidadania e Justiça. Manaus, 29 de setembro de 2006. Agradeço a Iara Tatiana Bonin (doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da URGs) pelas suas contribuições nas reflexões sistematizadas neste artigo.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
e-mail: rosahelena@ufam.edu.br

Resumo

Este artigo discute a questão indígena hoje, problematizando as temáticas de cidadania e de cultura indígena, no contexto das relações históricas que se estabeleceram entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Para isso, situa historicamente a presença dos povos indígenas no Brasil, analisa a legislação atual – tanto em termos nacionais quanto internacionais – e discute o papel do movimento indígena focalizado por meio de suas diferentes organizações e articulações. Enfatiza a necessidade da diversidade indígena ser abordada como questão filosófica e política e afirma a centralidade, neste debate, do conceito de autonomia indígena.

Palavras-chave

Questão indígena; cultura indígena e cidadania; relações de autonomia.

Abstract

This article presents the discussion about the indigenous issue, focusing the citizenship and indigenous culture themes, in the context of historical relations that were established between the Brazilian State and the indigenous people. For that, it historically places the presence of indigenous people in Brazil, analyses the current legislation – in national as well as in international terms – and discusses the indigenous movement role from its different organizations and articulations points of view. It emphasizes the importance that the indigenous diversity be discussed as a philosophical and political question and it reinforces the centrality, in this debate, of the concept of indigenous autonomy.

Key words

Indigenous issue; citizenship and indigenous culture; relations of autonomy.

Na história política de nosso país, a diversidade de povos, lógicas, pensamentos, sabedorias e racionalidades, bem como a riqueza de culturas e de jeitos de ser humano foram tidas como problemas, como obstáculos ao modelo de desenvolvimento que predominou. Os povos indígenas foram considerados como portadores de “déficits” e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios.

Neste sentido, foram olhados como aqueles que não sabem, sujeitos habitados por ausências... Por isso as políticas que visavam ao atendimento de suas necessidades eram, fundamentalmente, assistencialistas. Eram, em última instância, compensatórias. Era preciso “eliminar os vícios que poluíam suas almas”, eliminar e/ou silenciar complexas lógicas e racionalidades que se confrontavam (e resistiam) à cultura ocidental: europeia, branca, cristã, individualista, competitiva e excludente. Estas políticas tiveram o intuito de integrar os povos indígenas, compensando suas supostas deficiências e silenciando suas diferenças. Integração que, ainda hoje, tem a função de criar uma fronteira institucional, uma estratégia de controle sobre a “desordem” que produzem esses tantos pensamentos diferentes.

Por isso a diversidade indígena precisa ser abordada hoje como questão filosófica e política – porque traz consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros, e traz também a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre estes povos e suas próprias narrativas e resistências.

Fundamental para assumir uma nova postura é reconhecer que, como afirma Corry

(1994), “os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas, com complexos modos de vida, assim como com formas progressistas de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual” (p.3).

Os dados sobre o número de povos e populações indígenas no Brasil oscilam, dependendo da fonte¹. São povos que constroem e reconstróem de maneiras distintas suas próprias culturas, suas formas de viver e de educar as novas gerações. Essas múltiplas maneiras de pensar, de fazer ciência, de relacionar-se com a natureza, de construir a vida são inspiradoras para a superação de alguns dos grandes desafios da prática educativa.

Hall (1997) nos lembra que antes da colonização não havia uma “nação única, um único povo”, mas muitas culturas diferentes. O silenciamento dos povos indígenas e de suas diferentes maneiras de conceber e construir a vida foi, e em muitos casos continua sendo, a estratégia discursiva do Estado para consolidar o que hoje conhecemos como a “cultura nacional”. Para este autor, a maioria das nações só foi unificada a partir de um longo processo de conquista violenta, no qual se investiu na supressão forçada da diferença, subjugando os povos conquistados, suas línguas, culturas e tradições.

Sabemos também que, durante esses 506 anos de história de contato, os inúmeros povos que aqui viviam opuseram diferentes formas de resistência: as estratégias de enfrentamento ou de relacionamento com o “estranho invasor”² foram as mais diversas, desde a resistência física, até a diplomacia e a resistência cultural.

O movimento indígena, surgido a partir das lutas pelos direitos, especialmente a terra, foi uma das respostas. Os índios foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a suas lutas. Assim, ao longo das últimas três décadas, foram se constituindo inúmeras organizações indígenas, seja por regiões, povos, aldeias ou rios. Conforme Grupioni (1999), no seu conjunto, as organizações indígenas "constituem algo de novo no cenário indígena e indigenista do país e reforçam, de forma positiva, a própria diversidade indígena no Brasil contemporâneo" (p.5).

Por se tratar de um processo muito dinâmico e diversificado, as informações e dados rapidamente se desatualizam e são muitas vezes de difícil delimitação. Porém, é importante ressaltar que, com certa segurança, podemos afirmar que existem hoje mais de 150 organizações indígenas, com maior ou menor amplitude e solidez. Na Região Norte, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), criada em 1989, congrega atualmente 75 organizações, envolvendo 165 povos.

Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam. As bandeiras mais importantes continuaram sendo a luta pela terra e pelo reconhecimento de fato de suas sociedades e formas de vida, e a construção de relações de autonomia frente ao Estado.

Azevedo e Ortolam (1992) nos lembram que

o movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução dos problemas causados pelo contato com a sociedade não-índia, sempre existiu, embora sob diferentes formas. A partir dos anos 80, novos processos e formas organizativas surgiram para fazer frente aos problemas concretos das comunidades e povos indígenas. [...] A forma de estruturar o movimento indígena em organizações é um dado novo no processo de luta e resistência dos povos indígenas contra a colonização, que se processa desde o século XVI até hoje. Esta forma tem sido resultado das relações interétnicas entre os povos indígenas e os diversos segmentos da sociedade não-índia, no contexto do estado Brasileiro (p.7).

Conforme observa Carneiro da Cunha (1995) "desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar" (p.131).

Fato importante neste processo, como pontuado anteriormente, foi o texto constitucional de 1988. Nele está assegurado o Direito à Alteridade. Ou seja, a possibilidade dos índios se manterem como povos etnicamente diferenciados entre si e da sociedade nacional (Capítulo VIII - Dos índios, Título VIII - Da Ordem Social, artigos 231 e 232). Quanto aos direitos culturais, foram reconhecidos aos índios seus costumes, línguas, crenças e tradições (artigo 231, caput).

Em recente texto, coordenadora da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal, afirma 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” (DUPRAT, 2000, p.11).

A realidade, porém, tem mostrado que existe ainda enorme distância entre o texto assegurado e o cumprimento efetivo das leis. A situação dos povos indígenas pouco se alterou, havendo mesmo casos nos quais se acirraram os conflitos e violações de direitos.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave, hoje, não é mais o de fundamentar os direitos do homem, e sim o de protegê-los. Uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Para este autor,

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. [...] Quando digo que o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias, quero dizer que consideramos o problema do fundamento não como inexistente, mas como – em certo sentido – resolvido, ou seja, como um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar (p.25-26).

Fazendo frente a essa realidade e buscando criar novas respostas aos desa-

fos atuais, crescem a cada dia as articulações entre os diversos povos indígenas.

Na expressão de Azevedo e Ortolan (1992), “as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 1970, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena” (p.7).

Viveiros de Castro (1983), em seu instigante texto “Autodeterminação indígena como valor” observa que “não pode haver autodeterminação sem alguma forma de representação política dos índios em nível local e nacional, isto é, sem que a política indígena busque influenciar a política indigenista através de canais propriamente políticos” (p.238).

Já destacamos que os movimentos indígenas emergentes na década de setenta nasceram a partir de lutas concretas pela vida e pela sobrevivência. Também vimos que o contexto da sociedade que os envolvia não lhes possibilitava visualizar perspectivas para seus projetos de futuro, uma vez que trabalhava na linha da integração e homogeneização.

O projeto e a lógica capitalista neoliberal, acirradamente competitiva e globalizante, deixavam entrever poucas chances para a grande diversidade socioculturais dos povos indígenas. Apesar da perspectiva de mudanças de rumo, preconizada na Constituição de 1988, na prática, porém, o projeto continua o mesmo. O que mudou foi a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas. A superação da tutela – na legislação – não significou, in-

felizmente, mudanças efetivas nas relações do Estado Nacional e suas agências com os povos indígenas. É preciso, pois, avançar na direção da construção de mecanismos e canais de diálogo igualitário, de participação e decisão dos índios em tudo que lhes diz respeito, na transparência e justiça com relação aos recursos e projetos, enfim, em uma relação intercultural de respeito, autonomia e diplomacia. Prevaecem as velhas e viciadas práticas paternalistas (ou assistencialistas), dominadoras e discriminadoras da vida e das culturas indígenas.

Como afirma Comparato (1989),

só mesmo os últimos românticos da 'pureza' jurídica ainda acreditam que o grau de efetividade na garantia dos direitos humanos depende da qualidade de seu enunciado normativo. A realidade insensível, que não pode escapar à análise crítica menos acurada, é que a ampliação das declarações de direitos, mais o reforço e a criação de novas garantias de liberdade individual, não lograrão expandir o efetivo respeito aos direitos humanos além do círculo populacional onde ele já existe, desde há muito, e que é o meio das classes possuidoras e das pessoas de raça branca. A desigualdade econômica e a desarticulação social atingiram tal nível, neste país, que a própria comunicação jurídica se torna impossível entre os dois brasis: o que vive acima e o que vegeta abaixo da linha de pobreza absoluta (p.50-51)

Em síntese, os direitos conquistados são o resultado de muita luta e, para garanti-los, será preciso um constante exercício da cidadania. Isto significa, dentre outras questões, que os povos indígenas necessitam fortalecer seus mecanismos próprios, enquanto povos diferenciados e, ao mes-

mo tempo, construir relações de aliança e intercâmbio com setores da sociedade e do Estado. Este processo é extremamente difícil, principalmente dentro do projeto de globalização, de um mercado cada vez mais competitivo e excludente, da imposição de um individualismo absolutizado, da burocratização, do sectarismo e da discriminação. Diante disso, o exercício da cidadania indígena – coletiva e solidária – parece apenas uma utopia. Porém, quando visto dentro do conjunto das lutas sociais e da busca de construção de um novo modelo e projeto para o país, parece ser inspirador e mobilizador.

Como procuramos explicitar até aqui, a questão indígena não está desvinculada das questões globais do país, ao contrário, é parte destas. É neste sentido que se vincula a questão étnica à discussão nacional.

Segundo Barth (1976), o termo grupo étnico é geralmente usado na literatura antropológica para designar uma comunidade que:

- 1) em grande medida se auto perpetua biologicamente;
- 2) compartilha valores culturais fundamentais realizados com unidade manifesta em formas culturais;
- 3) integra um campo de comunicação e interação;
- 4) conta com membros que se identificam a si mesmos e são identificados pelos outros e que constituem uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem (p.11).

Referindo-nos ainda ao pensamento de Barth (citado em Oliveira, 1993), vemos que, grupo étnico se define então através de critérios pelos quais ele mesmo estabelece as suas fronteiras – que seriam os critérios de pertencimento e exclusão –

e pela tentativa de definição de normas que regulem a interação entre os membros do grupo e as pessoas de fora.

Segundo Cardoso de Oliveira (1976), grupos étnicos se definem a partir da situação de contato, envolvendo relações sociais que geram mútua dependência, mas se caracterizam igualmente por profundas divergências e conflitos. Tais relações provocam reorganizações e redefinições dos grupos em contato, de modo a se situarem consistente e diferenciadamente um frente ao outro.

Para compreender melhor toda essa complexa problemática, é preciso inseri-la na história das relações políticas que se estabeleceram entre o Estado nacional e os povos originários do continente, contexto no qual se localiza a presente discussão sobre cultura e cidadania, tendo como foco os povos indígenas no Brasil e as relações com a sociedade envolvente.

Como se sabe, a "problemática indígena" inicia-se com a chegada dos portugueses. O Estado brasileiro foi se formando sobre as terras e domínios de inúmeros povos que ocupavam o território continental onde inicialmente aportaram portugueses e, posteriormente, franceses, ingleses, holandeses e, sob cativo, membros de nações originárias do continente africano. O termo "problemática indígena" ou "questão indígena" refere-se aqui às questões históricas e atuais advindas do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

Ao olharmos o processo de consolidação do Estado brasileiro por meio dos períodos colonial, imperial e republicano, pode-se afirmar que a presença dos povos

genericamente denominados de indígenas, sempre constituiu preocupação para as forças colonizadoras.

Uma estratégia jurídica utilizada foi a limitação da capacidade civil dos índios. É o que nos aponta Guimarães (1996)³:

Como uma das formas de viabilizar a dominação do território, prevaleceu entre as forças colonizadoras a idéia de que os ocupantes originários do território invadido, não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes, mas como aglomerados de indivíduos sem organização sócio-cultural. Esta concepção ensejou a criação de mecanismos que tornassem estes indivíduos partes integrantes do corpo social dominante.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram como fim último a prerrogativa da integração (incorporação). Assim, política e juridicamente, a "relativa incapacidade" como meio para a incorporação foi a concepção mantida no período republicano, pelo disposto no art 6º - III e parágrafo único da lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que dispunha sobre o Código Civil, cujo teor é o seguinte: "Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos (art.147, nº III) ou à maneira de os exercer: (...) III - Os silvícolas. Parágrafo único - Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país".

O que podemos desde logo perceber é que não havia interesse em viabilizar o respeito e a convivência com grupos distintos em sua organização social, econô-

mica e cultural. As forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma “adaptação à civilização do país”, concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art 5º XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º XVII-o) e denominada como “incorporação”.

Guimarães (1996) nos lembra que, historicamente, “a capacidade civil das pessoas está relacionada a sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das relações econômicas da comunidade brasileira”. Desta forma, conforme disposto no antigo Código Civil, entendeu-se, segundo análise deste mesmo autor, que os índios: “1º) tinham que participar da comunhão nacional para que as riquezas existentes nas suas terras fossem trazidas ao mercado; 2º) não tinham conhecimento e compreensão do funcionamento da ‘civilização do país’ e que se fossem considerados com capacidade total, seriam prejudicados econômica e/ou moralmente”. Como se sabe, às forças dominantes da sociedade nacional interessava que a utilização das riquezas existentes nas terras indígenas ocorresse conforme a ótica do sistema econômico predominante na comunidade brasileira. Reside neste propósito ideológico a base da incorporação.

Atualmente, a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o

direito à diferença fica assegurado e garantido e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las.

Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado. “Reside na obrigação do respeito a todos os bens indígenas o fundamento do instituto da autonomia, no qual passa a se basear o relacionamento dos povos indígenas com o Estado” (GUIMARÃES, 1996).

É preciso lembrar que dentre os “bens indígenas”, estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles, todos os aspectos reconhecidos expressamente no artigo 231 da Constituição.

“Ao reconhecer as nações indígenas e determinar o respeito aos seus bens, o Estado brasileiro admite a existência de ordenamentos jurídicos dos povos indígenas como fontes reguladoras de conduta, de maneira que as normas estatais de natureza infra-constitucional não prevaleçam sobre o ordenamento jurídico das comunidades” (GUIMARÃES, 1996).

No novo Código Civil a questão da incapacidade relativa é tratada no artigo 4. No que se refere aos povos indígenas, estes não são mais listados como “relativamente incapazes”. Aparecem no parágrafo único deste mesmo artigo, com a seguinte redação: “A capacidade dos índios será regulada por legislação especial”.

Tudo indica que o legislador, respeitando a Constituição de 1988, não incluiu

mais os índios entre os relativamente incapazes. Porém, não afirmou categoricamente a sua capacidade. Entretanto, considerou que a passagem da condição de relativamente incapaz para capaz necessitava de regulamentação legal. Para os não juristas, que atuam na área do indigenismo, na realidade, esta questão parece estar situada em uma espécie de penumbra. Em outras palavras, mesmo reconhecendo que houve um avanço, ousamos afirmar que o Código Civil resolveu apenas em parte esta importante questão, permanecendo dúvidas quanto à problemática da tutela.

Tratando-se da questão jurídica em nível mundial (no campo do Direito Internacional), julgamos importante registrar a Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes, adotada pela 76ª Conferência Internacional do Trabalho (Genebra, junho de 1989). No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e entrou em vigor em julho de 2003. O que fundamentou a aprovação desta Convenção foi a observação de que em muitas partes do mundo estes povos não gozam dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população e o reconhecimento de suas aspirações a assumirem o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico⁴.

A nova Convenção revisa normas anteriores da OIT, especialmente a Convenção 107 (1957), que presumia a integração dos índios, e é aplicada aos povos indígenas em países independentes cujas condições sociais, culturais e econômicas os dis-

tinguem de outros setores da coletividade nacional. Os conceitos básicos são o respeito e a participação. Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria: a premissa de existência perdurável dos povos indígenas e tribais.

Conforme o texto da Convenção, "a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para detectar os grupos interessados; em outras palavras, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade de um povo indígena ou tribal que se reconheça como tal".

Neste sentido, a utilização do termo "povos", na nova Convenção responde à idéia de que não são "populações", mas sim "povos", com identidade e organização própria.

A nosso ver, todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao chamado "direito à diferença". Esclarecemos que estamos entendendo o direito à diferença "acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade", conforme Carneiro da Cunha (1995, p.135).

Dentro desta perspectiva, uma primeira problematização que se faz necessária diz respeito à forma como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão de qual o lugar que reserva para eles. Oliveira (1993) nos fala 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, em que a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto na visão do selvagem, cruel e repulsivo (p.5).

Continuando sua análise, assinalamos 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” (p.5).

Carneiro da Cunha (1995) nos mostra 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 (p.135).

Esta mesma autora nos fala que “as ‘culturas’ constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é ao mesmo tempo social e natural. [...] As culturas são entidades vivas, em fluxo” (p.140).

Como sabemos, o conceito de cultura é algo muito amplo e que até mesmo implica controvérsias. Neste texto, entendemos cultura como as soluções que gerações de homens têm dado aos problemas enfrentados no curso de sua história. Inclui um conjunto de conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos e atitudes, pensamentos e regras compartilhadas. É a maneira de um grupo se relacionar entre si, com os outros e com o meio ambiente. Compõe-se de cultura material e simbólica; manifesta-se nos produtos do homem: artesanatos, construções, comportamentos individuais ou grupais, sendo um de seus elementos mais importantes a língua. A cultura é aprendida, recriada, transformada, transmitida. Representa um valor maior – um patrimônio de dados compartilhados por todos os seres humanos de um grupo.

Afirmamos que, para construir novas relações, que atentem para questão das culturas na sua íntima ligação com o direito de cidadania, em um país pluricultural e multiétnico, é preciso ir além do “respeito ao outro”. O respeito entre as culturas, o “dar lugar e espaço às diferenças”, é um passo – decisivo – mas que não esgota o delicado processo de construção de uma sociedade plural.

Como afirmou Lopes e Rivas, “temos que nos despojar dos ranços da tutela, ranços de quem, no fundo, não tem confiança na força dos povos indígenas, na força de suas instituições. Nesse sentido, creio ser muito claro que a autonomia se baseia na necessidade de ser uma solução integral, uma solução econômica, social e política”⁵.

É importante destacar que, se a autonomia é uma das bandeiras mais importantes dos povos indígenas em todo o mundo, tem conteúdos e práticas diferenciadas, a partir da diversidade das realidades dos povos indígenas, no marco dos respectivos Estados Nacionais. É, portanto, processo dinâmico, em construção e definição, a partir da situação sociopolítica e cultural dos povos indígenas e dos países em que estão inseridos.

Uma importante reflexão sobre o tema foi elaborada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. Após alertar para a ambigüidade e os vários sentidos da palavra autodeterminação, afirma que “esta noção possui um sentido imediatamente político, o que nos remete ao Estado. Por isso geralmente significa: autodeterminação face ao estado brasileiro. Estado este que tem tratado o índio como objeto de sua política integracionista e protecionista”. O autor ressalta que

a autodeterminação, como idéia, sublinha, ao contrário, o caráter de Sujeito dos povos indígenas; sublinha sua diferença ativa; sua capacidade virtual de definir os rumos da própria história. A autodeterminação implica um direito essencial: o direito à diferença, direito difícil de conceber e conceder; de resto, direito que não se concede e sim se reconhece (p.235).

É importante ressaltar que temos entendido o conceito de autonomia não como uma volta ao passado. Ao contrário, a autonomia é uma resposta contemporânea aos problemas atuais e historicamente acumulados pelos povos indígenas. Não implica assim separatismo, independência, nem desmembramento da unidade nacional: é uma forma do exercício da livre determinação, um marco nacional.

Sabemos que há uma enorme distância entre os direitos conquistados e a realidade vivida. Neste sentido, vemos que estudos sobre esta problemática podem contribuir neste processo lento e complexo de mudança de mentalidade e de práticas. Por meio de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, poderemos entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania em que a pluralidade se constitui como um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação de preconceitos e discriminações.

Agora, cabe ao Estado e aos cidadãos compreenderem e conhecerem os valores das comunidades indígenas; o esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas agora é da sociedade brasileira. Há, neste sentido, uma inversão necessária: antes eram os índios que tinham como prerrogativa conhecer a sociedade envolvente, para “adaptar-se”, “incorporar-se”, “integrar-se” ou mesmo “defender-se”. Na perspectiva do respeito à diversidade étnica, da qual decorre a autonomia, é à sociedade não-índia que se coloca agora a necessidade de conhecer as sociedades indígenas.

Francisco de Oliveira nos fala sobre essa questão:

a desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas (OLIVEIRA, 1994, p.13)

Seu Valdomiro, um ancião Kambeba, viveu certo tempo na cidade e reclamou que lá ele não era entendido, mesmo sendo falante de português, porque como Kambeba ele olha diferente, ele sente diferente, ele pensa diferente. Escutar as vozes dos povos indígenas é um convite a problematizar constantemente os estreitos laços entre o saber que tecemos sobre eles e o tipo de poder que pretendemos exercer e legitimar⁶.

Concluindo, afirmamos, parafraseando Horta (1998), que o direito à cidadania só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade dos povos indígenas organizados mobilizarem-se para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário.

Notas

¹ IBGE: 230 povos e 700 mil pessoas; FUNAI: 215 povos e 358 mil pessoas; FUNASA: 450 mil pessoas; ISA: 220 povos, 370 mil pessoas e CIMI: 241 povos.

² Expressão utilizada por José de Souza Martins em seu livro *A chegada do estranho*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

³ GUIMARÃES, Paulo Machado. *A polêmica do fim da tutela aos índios*. Brasília: CIMI, 1996. Trata-se de versão única de texto datilografado, não publicado. As citações que se seguem são deste documento.

⁴ Organização Internacional do Trabalho (OIT). Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e resolução sobre a ação da OIT concernente aos povos indígenas e tribais, Brasília, dezembro/1992.

⁵ Entrevista com Gilberto Lopez e Rivas in *Porantim*, ano XVII, nº169, Brasília: CIMI, outubro de 1994, p.07.

⁶ Sobre esta temática ver Silva e Bonin (2006).

Referências

AZEVEDO, Marta; ORTOLAN, Maria Helena. Já existem 100 organizações. *Jornal Porantim*, Brasília: CIMI, dez, 1992.

BARTH, Frederik. *Los grupos étnicos y sus fronteras – la organización social de las diferencias culturales*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1976.

BOBBIO, Norbert. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneiras, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Carneiro. O futuro da questão indígena. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete (Orgs). *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

COMPARATO, Fábio Konder. *Para viver a democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORRY, Stephen. Guardianes de la tierra sagrada. *Revista Especial da Survival Internacional*, Londres, 1994.

DUPRAT, Débora. O direito de ser índio e o seu significado. *Jornal Porantim*, dezembro, 2000.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, 1998.

GRUPIONI, Luís Donizete. *Diretório de Associações e Organizações Indígenas no Brasil*. Brasília: INEP/MEC; Mari/USP, 1999.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. *Novos Estudos - CEBRAP*, n. 38, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco. A viagem de volta – reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no nordeste. *Atlas das terras indígenas no Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional, 1993.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. A filosofia da educação no plural. In: Evandro Ghedin (Org.). *Temas em Filosofia da Educação*. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas/Editora Valer, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Autodeterminação indígena como valor. *Anuário Antropológico/81*. Fortaleza/Rio de Janeiro: Edições Universidade Federal do Ceará e Tempo Brasileiro, 1983.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Povos indígenas, educação superior e interculturalidade: uma experiência entre as professoras Xokleng da Terra Indígena Ibirama, em Santa Catarina*

Indigenous peoples, higher learning and cross-cultural living: an experience among Xokleng teachers in the ITerra Indígena Ibirama, in Santa Catarina

Cátia Weber**

Reinaldo Matias Fleuri***

* Os aspectos socioculturais referidos neste texto sobre as professoras Xokleng da TI Ibirama, fazem parte da pesquisa de Cátia Weber para a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.
e-mail: catiaweber@gmail.com

*** Pós-Doutorado Università degli Studi di Perugia, UNIPG, Itália. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.
e-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

Resumo

Pretende-se neste artigo abrir um espaço de reflexão sobre a realidade vivenciada pelas professoras Xokleng da Terra Indígena (TI) Ibirama, que encontram-se matriculadas em cursos de Licenciatura no Centro Educacional Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Tomando como base a perspectiva intercultural, pretendemos pensar sobre as relações estabelecidas entre as professoras Xokleng e as não-índias e não-índios nesta instituição de ensino superior, bem como sobre as relações com seus familiares a partir deste contexto. Para compreender os significados presentes nestas relações é preciso avaliar as dimensões de etnia e de gênero e como estas podem reconfigurar a representação que estas professoras fazem de si mesmas no processo de construção de sua própria identidade étnica.

Palavras-chave

Índios Xokleng; interculturalidade; educação superior.

Abstract

It is intended in this paper to open a reflection space on the reality lived by the Xokleng teachers of the Terra Indígena (TI) Ibirama, who are registered in undergraduate courses in the Leonardo Of the Vinci Educational Center. Taking as base the intercultural perspective, we intend to think on the relations established between

the Xokleng teachers and the non-Indians in this tertiary level institution, as well as on the relations with their relatives from this context. To understand the meanings given in these relations it's necessary to evaluate the sex and ethnic dimensions, and how these may be reconfiguring the representation that these teachers make of themselves in the process of constructing their own ethnic identity.

Key words

Xokleng Indians; cross-cultural living; higher learning.

Interculturalidade, Identidade Étnica e Gênero

O Brasil é historicamente constituído por uma pluralidade de etnias que vêm desenvolvendo processos de identificação diferenciados e inter-relacionados. A globalização acentua a convivência e a fricção entre sujeitos de diferentes culturas, etnias e contextos sociais. Estando a maior parte destes sujeitos em relação, podemos entender que suas identidades sociais e culturais não são fixas e estáveis, mas fluidas e moventes: constróem-se pela convivência com diferentes grupos étnicos, raciais, lingüísticos, religiosos, em que são desconstruídas e reconstruídas a partir das inter-relações estabelecidas internamente e, simultaneamente, com as interferências externas. Stuart Hall (2005, p.12) reflete sobre esta realidade e nos diz que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades”.

Assim, o que significa ser brasileiro ou ser sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem-terra, estudante, operário, classe média, etc.? Cada uma destas identidades assume significações próprias para cada sujeito em

diferentes contextos sociais e históricos, mostrando-se múltiplas, híbridas e desluzantes. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente (cf. FLEURI, 2003b, p.29).

Os estudos e propostas que vêm se desenvolvendo sobre esta questão, constituem o que chamamos de *intercultural*, ou seja, um “complexo campo de debate entre variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003b, p.17). Sob esta perspectiva, buscamos compreender fenômenos de constituição identitária como processos de interação entre diferentes sujeitos socioculturais que constroem dinamicamente *fronteiras*¹ culturais, em que as lutas pelo *respeito à diferença* se configuram mediante a busca de construção da *igualdade de direitos e de oportunidades*. Constituem-se *entre-lugares* (BHABHA, 1998), processos conflituosos em que as identidades são expostas e percebidas ambivalentemente,

em que acontece o reconhecimento do pertencimento a grupos sociais, étnicos e culturais em diferentes contextos e, ao mesmo tempo, a reciprocidade e cooperação entre eles. O *entre-lugar* é onde os olhares se cruzam, convergem e divergem, relacionando o querer, o agir e o decidir, em um processo de inter-relação (cf. WEBER et al, 2005, p.01).

Um dos entre-lugares que nos chama atenção é constituído pelas relações interculturais que envolvem a educação superior e os povos indígenas, particularmente, nas experiências apresentadas por professoras da etnia Xokleng² matriculadas em cursos de Licenciatura³ oferecidos pelo Centro Educacional Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), na cidade de Indaial, na Região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina.

Os estudos sobre identidade étnica têm sido abordados intensamente pela Antropologia e Sociologia. Fredrik Barth (1998, p.189-90) analisa os critérios biológico e cultural para a definição de grupos étnicos, fundamentados pela literatura antropológica anterior. Segundo o autor, estes critérios levavam ao entendimento de que os grupos étnicos estariam em isolamento "cada um na sua cultura própria e organizado em uma sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha" (BARTH, 1998, p.195). Afirma também que não é possível prever quais aspectos culturais serão colocados em evidência pelos atores sociais; é preciso entender o grupo étnico como inserido em um contexto social mais amplo, em que interage com outras culturas humanas.

Assim, Barth (1998) formula a sua definição de grupos étnicos como formas

de organização social, em que o critério fundamental para identificação étnica é a "auto-atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica". Para ele, uma "atribuição categórica é uma atribuição étnica, quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente." Os traços culturais de um grupo étnico podem sofrer alterações ao longo do tempo refletindo em *transformações culturais* de seus integrantes. O que permite acompanhar a continuidade de um grupo étnico e o *conteúdo da transformação cultural* é justamente a identificação e auto-identificação de seus membros que, por conseguinte, *formam grupos étnicos neste sentido organizacional*. (1998, p.193-94).

A identidade étnica possui para Barth, uma característica de ordem social, e não apenas uma gama de aspectos culturais. Isto nos chama a olhar para além dos limites sociais de um grupo étnico, para compreendermos as diferenças existentes entre diferentes grupos. Pois, segundo as definições do autor, são exatamente as diferenças culturais e sociais entre índios e não-índios que os definem como grupo.

A formulação de Barth é essencial para compreendermos os processos de constituição étnica que ocorrem nas relações sociais entre as professoras Xokleng e as não-índias e não-índios. Dessa forma, procuramos apoiar o entendimento de Barth com os estudos de Stuart Hall (2005), que conceitua a identidade étnica a partir de uma reflexão sobre as transformações identitárias em um contexto atual de globalização.

Para Hall (2005, p.49-50), a identidade é um conjunto de representações construído em situações específicas como um “conjunto de representação cultural, ou seja, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.”

Se pensarmos a identidade étnica como inserida em um contexto social mais amplo, podemos visualizá-la como parte de uma identidade plural⁴ que está sendo percebida entre os seres humanos do século XXI. *Uma* identidade plural comporta a intersecção de diferentes processos identitários constituídos por relações de etnia, de gênero, de geração, etc.

Nesse sentido, o processo de construção/reconstrução identitária destas professoras Xokleng configura-se não apenas nas interações étnicas entre índios e não-índios, mas também nas relações de gênero, entre homens e mulheres, assim como nas relações geracionais, entre crianças, jovens, adultos e anciãos.

A perspectiva de gênero que privilegamos neste estudo, juntamente com o enfoque sobre a constituição étnica, é tomada no sentido de dar, essencialmente, voz às mulheres Xokleng, a fim de conhecer a sua visão sobre o autoconhecimento como mulher, índia, professora e estudante na Uniasselvi. Pretendemos com este estudo, entender um pouco mais as mulheres indígenas e, em especial, as professoras parceiras nesta pesquisa, a quem pouco se direcionaram os estudos acadêmicos⁵.

Este trabalho toma o conceito de gênero como uma ferramenta de análise no estudo das sociedades indígenas em um

contexto contemporâneo, “por su relevancia para la construcción de relaciones sociales más justas y democráticas, específicamente las relaciones entre hombres y mujeres.” (FERNÁNDEZ, 2006, p.01).

Gênero é um conceito complexo e dinâmico abordado por diferentes disciplinas (sociologia, antropologia, psicologia, etc.), que vai para além da distinção sexual entre homens e mulheres. Entendemos este conceito como uma categoria repleta de significados construídos historicamente com bases nesta diferença sexual, estando presente nas relações de saber e de poder constituídas por meio do contraste da alteridade, ou seja, do confronto com *o outro*, em diferentes sociedades e contextos históricos (SCOTT, 1990).

Um dos mais sérios problemas na definição do conceito de gênero, está na visão ocidental de colar o sexo biológico ao gênero social. Segundo Miriam Pillar Grossi,

de forma simplificada diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre os homens e mulheres, que gênero é um conceito que remete à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade (nomeamos de papéis sexuais), que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura (1996, p.15).

Para Scott (1990), gênero é uma categoria relacional e também política, constituindo-se em um *campo primário* onde se articulam as relações de poder, principalmente no que se refere a divisão sexual do trabalho em diferentes culturas, sendo um aspecto importante na organização das sociedades. Ou seja, nos permite analisar

como têm acontecido esta divisão sexual do trabalho, bem como sua relação com fatores sociais, culturais e econômicos. Fernández (2006, p.02) afirma que "la forma en que hombres y mujeres se dividen el trabajo denota espacios y relaciones de poder, así como actividades que son fomentadas o desalentadas para unos y otras, y sancionadas de forma diferente, e incluso pueden significar prohibición".

Tomando gênero como uma categoria relacional e política, poderemos pensar sobre as relações estabelecidas entre estas professoras Xokleng e suas famílias, no momento em que decidem enfrentar o percurso de educação superior na Uniasselvi. Quando se referem a suas famílias, estas professoras tornam-se também mães, avós, filhas e esposas. A dinâmica presente em suas identidades mostra uma pluralidade de categorias identitárias, ressaltando a diferença existente entre mulheres e homens, índias e índios. Somadas às identidades de professora e estudante da Uniasselvi, as relações acima colocadas promovem novos significados que a categoria gênero possibilita compreender. Estas relações também evidenciam diferenças, fazendo surgir uma diversidade que caracteriza as identidades em relação.

A história do contato na memória das professoras Xokleng

A história do povo Xokleng revela as violências sofridas, por este povo, devido ao processo de ocupação não-índia de seu território tradicional, primeiramente pelos grupos de bandeirantes e pelas missões

jesuítas nos séculos XVI, XVII e XVIII, e depois pelas frentes colonizadoras do século XIX e início do século XX.

A dramática história deste povo foi estudada por Santos (1987) e outros pesquisadores⁶, registrando o processo de contato e o seu confinamento em pequenos espaços de terra. Momentos como a abertura da estrada de tropas, o surgimento dos núcleos coloniais⁷ de Lages, Curitiba, Curitiba, Guarapuava e Porto Alegre a partir de 1700, constituíram-se em fluxos populacionais que forçaram o deslocamento dos Xokleng que, gradativamente, iam perdendo espaço territorial de caça, coleta e reprodução cultural.

O processo de ocupação do território tradicional Xokleng pelos imigrantes não foi pacífica. Foram muitos os conflitos diretos com os colonos, principalmente na região do Vale do Itajaí. Uma realidade que colocava em cheque o sucesso do processo de colonização. Para garantir a ação das companhias colonizadoras foram utilizadas milícias armadas compostas por bugreiros⁸ ou caçadores de índios, que eram mantidas pelo governo provincial e pelas companhias colonizadoras no ano de 1879. Tinham por objetivo a atração dos grupos indígenas para locais seguros, mas que na verdade promoviam o seu extermínio.

No século XX aflora uma idéia humanista de atração destes grupos indígenas e não do extermínio dos mesmos, que era partilhada pelos intelectuais da época e por alguns grupos religiosos como os frades Capuchinhos. Embora havendo ações que visavam a sua preservação física, estes indígenas ainda eram vistos como

obstáculo ao progresso nacional, principalmente nas cidades de Blumenau, Joinville, Lages, Orleães, e outras, sendo ainda vitimados pelas tropas de bugreiros. (SANTOS, 1987 e WIJK, 2005). A idéia de aldeá-los trazia também a intensão de catequizá-los e integrá-los à sociedade nacional.

Entre as ações de aldeamento estava a prática de adoção de crianças Xokleng pelas famílias de alemães da região do vale do Itajaí, em Santa Catarina⁹. A adoção pretendia mostrar um lado humanitário dos membros não-índios das cidades vizinhas, mas tratava-se de mais uma estratégia dentro do processo de integração. Gradativamente a cultura tradicional destas crianças era substituída pela cultura não-índia, bem como sua língua caía no esquecimento à medida que eram socializadas no português.

Esta é uma parte da história vivenciada pelas mulheres Xokleng, juntamente com os demais membros de seu grupo étnico, que revela de certo modo, as diferentes formas de violência sofridas por este povo. A memória de tais violências está presente no cotidiano das professoras Xokleng e de sua comunidade, sendo fonte de pesquisa para seu trabalho docente na escola indígena; mas também, está presente no seu cotidiano fora da TI Ibirama, onde lutam diariamente pelo seu reconhecimento e respeito como povo.

As professoras Xokleng e o ensino superior

Mesmo diante de limitações pessoais e da especificidade de sua cultura, as professoras Xokleng, a quem entrevistamos, vêm

buscando ocupar novos espaços dentro e fora da TI Ibirama, tendo como motivação a vontade de aprender para qualificar a sua prática docente junto às crianças Xokleng, mas, principalmente, para conhecer melhor a cultura não-índia, por meio do estudo e pesquisa nas escolas indígenas desta TI e na Uniasselvi, procurando estabelecer uma melhor posição neste processo inter-relacional.

Esta caminhada teve início no *Curso de Formação e Habilitação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang*¹⁰, oferecido pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI) vinculado à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (SED-RCT/SC) e, mais recentemente, no ingresso em cursos de formação superior, no qual onde enfrentam as dificuldades de acesso à moradia, alimentação, mensalidade dos cursos e na integração com as não-índias e não-índios.

Os primeiros Xokleng ingressaram nos cursos de nível superior após a segunda metade da década de 1990. A procura vem crescendo desde essa época, devido à demanda por professoras e professores indígenas especializados para o exercício da docência nas escolas da TI Ibirama e também pelo compartilhamento das histórias e vivências dos primeiros aventureiros com seus familiares e demais membros da comunidade. A troca das experiências vivenciadas e a ocupação de melhores postos de trabalho na TI Ibirama fez aflorar a curiosidade pelo diferente e a vontade de obter um diploma de nível superior em outros membros do grupo étnico. Hoje, somente

na Uniasselvi, encontram-se matriculados em cursos de Licenciatura 35 (trinta e cinco) Xokleng, sendo que destes 19 (dezenove)¹¹ são mulheres, as quais constituem o grupo majoritário. Este fato evidencia a relevância em se considerar a perspectiva de gênero neste estudo.

A relação intercultural¹² estabelecida no contato constante com o outro e sua cultura, pode constituir-se em um processo de reafirmação e/ou transformação na identidade étnica destas dezenove professoras Xokleng. A circulação em espaços anteriormente dominados pela sociedade ocidental, traz para elas uma nova perspectiva profissional, na medida em que qualifica sua atuação como professoras indígenas e torna possível a resignificação de conceitos e tradições Xokleng, que são recuperados pelas ações para a revitalização cultural promovidos nas escolas indígenas da TI Ibirama¹³.

No que diz respeito às professoras Xokleng matriculadas na Uniasselvi, percebe-se uma reafirmação do modo de conceber-se como mulher e membro de uma comunidade indígena. Em entrevistas realizadas entre janeiro e março de 2006, durante as aulas na Uniasselvi e no trabalho docente na TI Ibirama, foi identificada uma busca pela qualificação de seus saberes, objetivando não só sua aplicação com os estudantes Xokleng do ensino fundamental e médio, mas também, para fins de crescimento individual e financeiro na procura por melhores postos de trabalho na TI e fora dela.

Seus relatos também evidenciaram um sentimento de orgulho na afirmação

de sua identidade indígena, quando estão em contato com as não-índias e os não-índios na Uniasselvi. A identidade étnica Xokleng passou a ser utilizada por elas como forma de estabelecer os limites entre o *eu* e o *outro*, reforçando o senso de solidariedade entre as mesmas.

Esta instituição de ensino superior está sendo um espaço promotor de relações interculturais, um *entre-lugar* onde interação diferentes sujeitos com distintos saberes, culturas e experiências individuais e coletivas que definem a identidade de cada um, seja ela de gênero, étnica, cultural, social, política, etc. Estando estes sujeitos em relação pelo tempo que o contexto educacional oferece, as trocas culturais passam a existir conforme aumenta o nível de interação entre os mesmos. As trocas estabelecidas nem sempre são pacíficas, algumas delas surgem em contextos de confronto identitário trazendo à tona diferenças sociais e culturais históricas, nem sempre compreendidas e aceitas pelos sujeitos em relação.

Quando Stuart Hall (2005, p.39) coloca que a "identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas da falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior", começamos a compreender o processo que estas professoras Xokleng estão vivenciando. O contato com a sociedade não-índia no contexto de ensino superior e as relações que surgem entre os diferentes sujeitos neste processo, podem promover uma transformação em sua identidade indígena, e/ou a reafirmação da mesma, principalmente nos momentos de encontro/confronto direto com o *outro*.

O convívio nos cursos da Uniasselvi e as relações interculturais que se estabelecem trazem consigo não apenas a oportunidade de conhecer o *outro* e sua cultura, mas se constituem em um campo onde possíveis conflitos podem surgir. Embora compartilhando espaços públicos, estes grupos acabam por afirmar suas identidades étnicas a partir das diferenças nelas existentes.

As entrevistas realizadas com as professoras Xokleng em julho e agosto de 2006 abordaram diferentes assuntos, entre os quais o seu ingresso na Uniasselvi e a reação percebida por elas de seus parentes, colegas de aula e docentes. Em meio ao diálogo, algumas destas professoras relataram episódios vivenciados neste centro educacional que revelaram uma entre diferentes visões de suas/seus colegas de curso, sobre os indígenas. Estes expressaram no início das aulas em 2005, o seu descontentamento com relação à presença deste grupo étnico, através do processo de seleção para as bolsas sócio-econômicas¹⁴. A reação das/os não-índias/os foi de crítica à postura da Uniasselvi de ofertar as bolsas para todos os indígenas. Segundo alguns das/os estudantes não-índias/os, os indígenas teriam todas as facilidades por serem tutelados ou *protegidos* do Governo Federal. Segundo as professoras Xokleng, os comentários começaram a cessar com a convivência periódica com as não-índias/os. Estes momentos possibilitaram conhecer melhor a realidade social, cultural e econômica dos povos indígenas, bem como o seu passado histórico, cuja memória revela as adversidades vividas por eles desde os primeiros contatos com as frentes colonizadoras no século XIX¹⁵. A visão

excludente e subalternizadora¹⁶ sobre os indígenas ainda é encontrada em uma parte da sociedade nacional, surge da falta de conhecimento de suas histórias e especificidades culturais.

Ao ingressar em cursos de ensino superior estas professoras Xokleng adentram em um território que é para elas estranho, estando em um contínuo processo de inter-relacionamento com as não-índias e os não-índios. Momentos como os relatados acima promovem uma reflexão sobre o imaginário construído ao longo dos anos de contato entre a sociedade nacional e as populações indígenas. Este imaginário social traz uma visão pré-estabelecida das populações indígenas, impregnada com valores moldados desde a época dos primeiros contatos com as frentes de colonização.

Santos (1987) traz alguns exemplos deste imaginário identificado nos relatos obtidos em entrevistas feitas pelo autor com os não-índios, em seu trabalho de pesquisa realizado na década de 1960 em Santa Catarina, sobre o grupo étnico Xokleng. Um imaginário repleto de desconhecimento sobre a realidade destes povos, os quais passaram do *selvagem desalmado* ao indígena preguiçoso, ladrão, sujo, etc. Segundo Santos (1987, p. 97-98):

A caracterização dos Xokleng como “selvagens desalmados”, que tudo faziam para matar ao branco, foi comum e necessária para se justificar as ações que sobre eles deflagravam os bugreiros e os colonos. Histórias mil sobre a agressividade dos indígenas; sobre sua falta de piedade; sobre sua falta de respeito à vida indefesa, circulavam nas colônias e fazendas. O índio não

era exatamente humano, concluía-se dessas histórias. [...] O índio não é pessoa humana [...] por isso ele comete essas barbaridades.

A visão que os não-índios tinham dos povos autóctones foi construída em meio aos inúmeros conflitos entre os colonos imigrantes e os grupos indígenas presentes nas matas brasileiras. Vistos como *arredios* (SANTOS, 1987), os Xokleng foram caracterizados, muito facilmente, como selvagens por sua especificidade guerreira. A representação pejorativa do indígena do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, prevaleceu entre as comunidades não-índias que ali se desenvolveram (Blumenau, Pomerode, Joinville, Rio do Sul, José Boiteux, etc.).

Foram anos, décadas, séculos de estereótipos criados sobre estes povos. Somente após a década de 1980 é que começaram a surgir Organizações Não-Governamentais (ONG's) que, juntamente com instituições públicas de ensino superior e representações indígenas, passaram a discutir a problemática sobre os povos indígenas, fazendo surgir ações políticas que têm refletido na forma como a sociedade brasileira vê e entende estas comunidades. Ações como as inclusões na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 231, capítulo VIII *Dos Índios*, relativas ao seu reconhecimento como grupo étnico, na qual vem assegurar a estes povos "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"; mas também, relativas à educação, nos artigos 210 e 215 que vêm assegurar o uso da língua mater-

na e métodos próprios de aprendizagem, bem como a proteção às manifestações culturais destes povos.

A legislação que trata da educação escolar indígena, tem proporcionado a construção de uma escola indígena que, mesmo inserida no sistema educacional nacional, garante a sua especificidade mantendo o uso da língua materna, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, a utilização de materiais didáticos construídos pelos próprios professores índios, um calendário que respeita a organização social destes povos incluindo as atividades cotidianas e rituais, permite a elaboração de currículos diferenciados e também, a participação da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola, tornando-os protagonistas na construção de uma escola indígena onde hoje atuam, essencialmente, professores índios (GRUPIONI, 2006).

Embora os avanços legislativos tenham trazido mudanças significativas para os Povos Indígenas, a busca pelo reconhecimento como povo e o respeito por suas culturas é pouco compreendida na sociedade regional. Nos municípios vizinhos à TI Ibirama, a visão estereotipada ainda está muito presente e acompanha estas professoras em sua jornada pela qualificação em nível superior, visto que muitos de seus colegas não-índias e não-índios são provenientes dos mesmos.

A relação com os demais estudantes da Uniasselvi tem recebido atenção do corpo docente que percebem as situações de conflito (que muitas vezes não são explícitas) e, por meio de atividades acadêmicas, promovem momentos de aproximação que

favorecem o conhecimento do outro. Estes indivíduos portadores de culturas e contextos diferentes passam a reconhecer no outro a sua especificidade levando ao respeito às diferenças.

Estas diferenças culturais acabam por constituir-se em fontes de informações sobre o passado histórico e o contexto atual dos povos indígenas e dos próprios estudantes não-índias/os, tornando possível entender o outro e sua história. Estas novas informações são levadas para suas escolas indígenas e não-indígenas, servindo de suporte no processo de ensino-aprendizagem aos seus estudantes.

No percurso de conhecer o *outro*, o indígena passa a conhecer-se a si próprio e a sua história que envolve o contato com o não-índio, buscando na compreensão do seu passado uma reafirmação identitária. Nessa trajetória podem estar construindo novas identidades para si e para o grupo. Redescobrimo seu passado, transformações em sua própria identidade ocorrem, no sentido de que passam a complexificar¹⁷ a história destas relações (WOODWARD, 2005, p.12).

As Professoras Xokleng e seus familiares: relações de gênero

As dificuldades enfrentadas por estas professoras Xokleng para manter-se em uma instituição de ensino superior privada vão além da falta de recursos financeiros¹⁸, elas enfrentam a distância que as separa de suas famílias e a convivência com os regionais.

Depois de entrarem na faculdade, as professoras parceiras da pesquisa, revelam em suas entrevistas que o mais importante

de estar neste ambiente de convívio com os não-índios são as relações estabelecidas, as quais só fizeram crescer seu orgulho em serem indígenas. O movimento de sair da TI Ibirama e entrar na Uniasselvi proporcionou a elas conhecer o *mundo dos brancos* e promover um crescimento considerável em sua auto-afirmação como índias Xokleng.

As dificuldades também se dão com os seus familiares. Algumas delas explicitaram as relações com seus companheiros, de quem enfrentaram/enfrentam resistências referentes às suas decisões de estudarem fora da aldeia. Algumas tiveram problemas apenas no início e outras ainda continuam dialogando com seus familiares, mas todas mantêm sua decisão e vontade de finalizar os cursos. Algumas, inclusive, pensam em dar continuidade aos estudos em programas de pós-graduação.

Os desafios que as relações familiares trazem para estas professoras Xokleng se dão no contexto cultural da divisão sexual do trabalho entre os membros desta comunidade indígena. Para os homens Xokleng o trabalho destinado às mulheres é o trato da casa e o cuidado com os filhos¹⁹. Ao assumirem o trabalho como professoras nas escolas da TI Ibirama, causaram certa desordem doméstica, impondo aos seus companheiros esta tarefa.

O sair da aldeia para qualificar a sua docência em cursos de nível superior, que exigem um afastamento temporário destas mulheres de seus lares, visto que os cursos acontecem de forma presencial nos meses de janeiro e julho.

A visão masculina colocada acima não é partilhada por todos. Alguns homens

incentivaram suas companheiras à assumirem os cargos de docência nas escolas, e oferecem total apoio para que desenvolvam seu aprendizado na Uniasselvi.

O que percebemos nesta sociedade indígena até o momento, é uma complexa transformação social que vem promovendo uma alteração dos papéis sexuais na divisão de trabalho. Isto deve-se, provavelmente, ao contexto histórico do contato intenso com a sociedade não-índia.

Fernandéz (2006) nos clarifica as relações sociais entre homens e mulheres, permitindo pensar sobre estas transformações que estão ocorrendo na divisão sexual do trabalho na sociedade Xokleng. Para a autora, "la incorporación masiva al mundo laboral por parte de las mujeres há significado en la práctica, una mayor carga al combinar responsabilidades domésticas y laborales" (2006, p.02).

As mulheres Xokleng passaram a assumir postos de trabalho antes destinados apenas aos homens Xokleng, como a docência nas escolas indígenas e, mais recentemente, assumindo os cargos como diretoras nestas escolas. Outro dado importante a ser analisado futuramente, é a tomada de posições de poder dentro da TI Ibirama, assumindo cargos de cacique e vice-cacique em suas aldeias, principalmente a significação disto para as professoras parceiras nesta pesquisa.

As transformações que vêm ocorrendo na divisão sexual do trabalho entre os Xokleng é vista largamente em diferentes sociedades, desde a metade do século XX. É preciso, para tanto, conhecer as situações sociais, culturais e históricas em que se en-

contram estes grupos e como vêem/pensam suas necessidades.

Tendo presente estes processos inter-relacionais, juntamente com as diferentes percepções que provavelmente estas pessoas fazem umas das outras, percebe-se a complexidade existente nas ações e reações que acontecem por trás delas. Avaliar a complexidade destas relações é necessário para a compreensão do processo de encontro/confronto entre os grupos indígenas e a população não-índia em um mundo cada vez mais interligado, que torna ainda mais tênue suas fronteiras culturais. Entender este processo implica problematizar a complexidade destas relações, a partir das quais cada sujeito e cada grupo étnico elabora seus próprios significados.

Considerações parciais

Esta pesquisa está em fase de análise dos dados obtidos com as entrevistas e o convívio com as professoras Xokleng. Assim, não pretendemos apresentar conclusões, mas podemos dizer que, até o momento, a Uniasselvi tem se mostrado um espaço intercultural promotor de inter-relações entre índias/os e não-índias/os; que está aberta ao conhecimento sobre as particularidades culturais dos grupos envolvidos, por meio de ações voltadas à preparação do corpo docente. Estas ações têm sido realizadas no início de cada semestre, desde o ingresso do primeiro grupo Xokleng em janeiro de 2005²⁰, revelando-se em um campo fértil para a pesquisa científica nesta instituição.

A participação das professoras e dos demais membros do grupo Xokleng na

Uniasselvi tem propiciado trocas de conhecimentos sobre a realidade indígena em Santa Catarina, a qual não nos foi ofertada ao longo dos anos de escolarização, devido a um currículo que valorizou, por muito tempo, apenas o desenvolvimento econômico do país. Hoje, os movimentos sociais voltados para a educação brasileira vêm procurando avaliar os conteúdos repassados às crianças e jovens, buscando, por meio de políticas públicas, tornar os currículos escolares mais interculturais.

A mudança para este espaço intercultural (a Uniasselvi), mesmo que por pouco tempo, amplia o contato destas indígenas com a sociedade nacional. As relações interculturais que se desenvolvem neste contexto colocam inúmeras questões que instigam a necessidade de pesquisa e de elaboração do conhecimento a este respeito. O que podemos perceber, desde já, é que ao mesmo tempo em que estas professoras querem ampliar seus conhecimentos profissionais, elas também querem manter suas tradições, fortalecer sua língua e sua cultura. O contato intenso acarreta em uma troca de conhecimentos com os regionais, mas também de novos hábitos.

A interculturalidade pensada juntamente com a perspectiva de gênero neste estudo, tem se apresentado como um enfoque epistemológico importante para se analisar possíveis transformações na identidade étnica das professoras Xokleng no contexto de sua procura pela formação universitária.

Dentro de um contexto intercultural as relações de gênero estabelecidas têm promovido a configuração de uma identi-

dade étnica que, por um lado, vêm se valorizando e reafirmando diante dos grupos não-índios, com quem estas professoras Xokleng estabelecem trocas culturais; por outro lado, promovem uma reflexão dos conceitos e tradições relativos à divisão sexual do trabalho dentro deste grupo étnico, devido a uma apropriação de conceitos e hábitos culturais externos à esta cultura indígena.

Esta pesquisa buscará aprofundar a análise referente às relações de gênero estabelecidas entre estas professoras e seus familiares. Podemos afirmar por hora, que estas relações estão profundamente ligadas às relações interculturais estabelecidas com os não-índios e que ambas promovem a construção/reafirmação da identidade étnica destas mulheres.

Este estudo tem nos revelado nuances presentes nas representações que as professoras Xokleng fazem de si mesmas, como identidade étnica e como identidade de gênero, no que diz respeito a sua formação acadêmica e profissional. Compreende-se que, nas transformações que estão ocorrendo no seu processo de construção identitária, a partir das trocas estabelecidas entre professoras Xokleng e as não-índias e não-índios no espaço intercultural da Uniasselvi, as dimensões de etnia e de gênero se reconfiguram mutuamente, constituindo *entre-lugares* que ensejam a emergência de novos significados da ação profissional e educacional.

Notas

¹ O termo *fronteiras* é proposto por Tassinari (2001) para designar um lugar, no caso de sua pesquisa – à escola indígena – que seja promotor de articulações e trocas de conhecimentos, mas também de confronto e possível redefinição das identidades pessoais e coletivas assumidas por índios e não-índios.

² O grupo étnico Xokleng é falante de uma variante lingüística da família Jê, derivada do Tronco Macro-Jê (SANTOS, 1987). Habitam em tempos atuais, um espaço territorial de 14.156 hectares demarcado em 1975, conhecido como TI Ibirama, juntamente com outras famílias pertencentes aos grupos étnicos Kaingang e Guarani. O território inicialmente reservado ao povo Xokleng somava 37.000ha. Atualmente este povo vem reivindicando junto ao Ministério da Justiça a demarcação total de sua antiga área. A TI Ibirama está localizada ao longo dos rios Hercílio e Plate, entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis (HENRIQUES, 2000). Hoje, a população Indígena da TI soma aproximadamente 1.600 (hum mil e seiscentos) indígenas distribuídos em sete aldeias: Bugiu, Toldo, Palmeirinha, Sede, Coqueiro, Figueira e Pavão conforme dados obtidos na Fundação Nacional de Saúde (Funasa). O censo realizado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1997, pontuou várias famílias Xokleng vivendo nas periferias de Blumenau, Joinville e Itajaí no estado de Santa Catarina. No ano de 1999, somente na cidade de Blumenau haviam 89 (oitenta e nove) indivíduos, identificados na pesquisa para dissertação de mestrado de Henriques (2000, p.42). Atualmente a população da TI sofre com a falta de recursos que garantam a sua sobrevivência econômica. A busca pela formação universitária vem da necessidade de aprimorar a prática docente na TI mas, também, para ocupar novos postos de trabalho que promovam uma melhor qualidade de vida para estas pessoas e suas famílias.

³ Os cursos de Licenciatura têm regime diferencial. Durante os meses de janeiro e julho ocorrem os encontros presenciais; sendo que os alunos retornam à universidade uma vez por mês para

acompanhamento. Durante o período de estágio que faz parte dos currículos a partir da 4ª fase destes cursos, o número de encontros aumenta para dois.

⁴ Ver Bhabha(1998) e Certeau (1995).

⁵ Ribeiro (1996) e Santos (1987) fazem menção à aspectos culturais relativos às mulheres Xokleng em suas pesquisas. Cristóvão (1999) abordou a visão das mulheres Xokleng sobre a construção da Barragem Norte, próxima à TI Ibirama. Henriques (2000) trouxe dados relativos às mulheres Xokleng moradoras da cidade de Blumenau, SC.

⁶ Sobre a história do contato com os índios Xokleng, ver também Henry(1964), Namen (1991), Ribeiro (1996), Wiik (2004) e outros.

⁷ Os núcleos coloniais eram caracterizados por pequenas propriedades (lotes de terra) adquiridos pelas famílias de imigrantes.

⁸ Geralmente os bugreiros atacavam por tocaia à noite, matavam todos os adultos, poupando algumas mulheres e crianças, que eram levadas para as cidades de Blumenau, Florianópolis e outras localidades no estado de Santa Catarina, onde eram batizadas e adotadas por famílias burguesas ou por religiosos.

⁹ Algumas das crianças adotadas têm sua história relatada no livro de Santos (1987) *Índios e brancos no sul do Brasil*, como a menina Korikrã adotada pela família do Dr. Hugo Gensch, médico que atendia na época em Blumenau; da menina Wat, filha do cacique Kam-Rem adotada por outra família da mesma cidade; da menina Benedita Inglat adotada pelo Dr. Wiegand Engelke, médico residente em Joinville; entre outras crianças (SANTOS, 1987, p. 185-91).

¹⁰ Realizado no Colégio Agrícola Caetano Costa, no município de São José do Cerrito, em Santa Catarina, o curso teve início em 1999, sendo concluído em 2002 com a formatura de 47 professores índios das etnias Xokleng e Kaingang (HENTZ, 2005, p.113-16).

¹¹ Destas 19 mulheres Xokleng matriculadas na Uniasselvi, 9 freqüentam o curso de Letras, 1 de História, 1 de Geografia, 3 de Biologia, 2 de Matemática e 3 do Normal Superior.

¹² Relações interculturais são processos relacionais estabelecidos entre grupos portadores de culturas diferentes. A interculturalidade hoje é pensada tanto como uma perspectiva epistemológica, devido ao

intenso debate entre diferentes concepções sobre as relações sociais que envolvem diversos *grupos identitários, como objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade [...] e a ambivalência ou hibridismo [...] dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social* (FLEURI, 2003a, p.17).

¹³ Uma das ações que vem sendo realizada é a recuperação da língua materna, através das iniciativas do índio Xokleng Namblá Gakran, mestre em lingüística pela Universidade de Campinas (Unicampi), em São Paulo. Outras iniciativas são implementadas através dos trabalhos em sala de aula sobre o conhecimento de ervas medicinais entre os membros mais velhos do grupo e o aprendizado do artesanato Xokleng.

¹⁴ O desconto a que se referem diz respeito a lei complementar 281 que regulamenta o artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, e que garante o auxílio em forma de bolsa para alunos carentes matriculados em instituições de ensino superior. Este auxílio é destinado a qualquer aluna ou aluno carente matriculada/o independente de sua etnia, raça ou gênero.

¹⁵ O primeiro contato dos índios Xokleng com os não-índios se deu com as frentes colonizadoras de imigrantes paulistas e europeus, depois com as missões religiosas que tinham por objetivo a catequização destes e de outros povos indígenas como a Liga Patriótica organizada em 1907, até serem finalmente aldeados pelo Serviço de Proteção aos Índios/SPI, em 1910, passando a serem responsabilidade da Funai, depois da década de 1970 (SANTOS, 1987).

¹⁶ Azibeiro (2006a, p.84) utiliza o termo *subalternidade* em sua pesquisa com comunidades de periferia na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, onde nos conduz para o entendimento deste termo a partir das relações que *produzem hierarquizações ou subalternizações*. Para a autora, estas relações foram estabelecidas a partir de um imaginário

construído com bases religiosas em que foram designados ao colonizador a *bondade, a civilização, a racionalidade* e, ao colonizado, foram relegadas a *maldade, a ignorância e a selvageria*, levando à uma *produção de subjetividades que submetem e inferiorizam* os grupos socialmente minoritários os quais terminam por [...] *assimilar esses discursos e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor* (AZIBEIRO, 2006b, p.03-04).

¹⁷ A complexidade concebe o mundo como um todo indissociável, propondo uma abordagem multi/transdisciplinar para a construção do conhecimento, dando lugar à diversidade, dialogicidade, criticidade e a criatividade. Este novo campo epistemológico vem sendo foco dos estudos de diferentes pensadores, entre eles, Edgar Morin (1995), Humberto Maturama (2002a; 2002b), Francisco Varela (s/data) e Gregory Bateson (1979).

¹⁸ As(os) estudantes Xokleng costumam alugar casas próximas à Uniasselvi no período de aulas presenciais. Os gastos com moradia, alimentação, matrícula, mensalidade dos cursos e material didático são pagos por eles sem auxílio externo. Estas pessoas conseguiram ser inseridas no artigo 170 da Constituição Estadual de Santa Catarina que garante o auxílio em forma de bolsa para alunos carentes matriculados em instituições de ensino superior, que garante um desconto de 50% à 80% individualmente a partir de uma avaliação sócio-econômica de cada estudante; no entanto, este auxílio não cobre todas as despesas aqui citadas.

¹⁹ Tradicionalmente as mulheres Xokleng tinham como tarefa o cuidado com seus filhos, a coleta de frutos e o preparo dos alimentos, bem como teciam mantas com a fibra da urtiga e confeccionavam cestas, panelas de barro e adornos corporais. Aos homens era reservada as tarefas de caça, pesca e fabricação de lanças, arcos, flexas e outros utensílios do gênero. Ver Santos (1987), Ribeiro (1996) e Wiik (2005).

²⁰ Dado obtido em pesquisa de campo realizada na Uniasselvi, Indaial, em outubro de 2006, junto à coordenação dos cursos de Licenciatura.

Referências

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. 2006a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2006a.

_____. *Em busca de uma perspectiva dialógica*. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/pdfs/2005_Azibeiro.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2006b.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998;

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998. 250p.

BATESSON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. Toronto: Chandler Publishing Company. 1979.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas-SP: Papyrus, 1995, 253p.

CHRISTÓVÃO, Mariani Balland. *A Mulher Indígena do Vale do Itajaí*. 1999. 220f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Universidade do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava-PR, 1999.

FERNÁNDEZ, Maria del Pilar Miguez. El análisis de género en la educación escolar. Disponível em: <<http://interbilingue.ajusco.unp.mx/modules.php?name=news&file=article&sid=182>>. Acesso em: 12 dez.2006.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*. Chapecó: Argos, 2003b. 200p.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. *Cadernos Antropologia em Primeira Mão*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSC), 1996, n. 24, p. 1-15;

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A política de educação escolar indígena. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtml>. Acesso em: 11 dez. 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10.ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.

HENRIQUES, Karyn Nancy Rodrigues. *Territórios indígenas em espaços urbanos: um estudo da migração dos indígenas da TI Ibirama para Blumenau-SC*. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HENRY, Jules. *Jungle people: a Kaingang tribe of the highlands of Brazil*. New York: Vintage Books, 1964. 216p.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. *Nas vozes da educação escolar indígena: os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade*. 2005. 220 f. Tese

(Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2005.

MATURAMA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002a.

MATURAMA, Humberto & VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2002b.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget, Portugal, 1995.

NAMEM, Alexandre Machado. *Botocudo: uma história de contato*. Florianópolis: Editora da UFSC; Blumenau: Editora da FURB, 1994, 111p.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a Civilização*. 7.ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Porto Alegre: Movimento; Brasília: Minc/Pró-Memória/INL, 1987. 313p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, 1990, p. 5-22;

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: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/Mari, 2001, 398p.

WEBER, Cátia; NARDI, Ivanete; FLEURI, Reinaldo Matias. Do outro lado do espelho: a resignificação dos conceitos de igualdade e diferença no campo da educação intercultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, *Anais...* Niterói-RJ: Grupalfa/UFF, 2005;

WIIK, Flávio Braune. *Christianity converted: an ethnographic analysis of the Xokleng Laklanõ indians and the transformations resulting from their encounter with pentecostalism*. 2004. 358p. Dissertação (Doutorado) – The University of Chicago, Estados Unidos da América. Department of Anthropology, 2004.

_____. Xokleng. In: MELATTI, Júlio César (Org.). *Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil*. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental (ISA). Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: mar. 2005.

WOODAWRD, Kathryn. A identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72;

VARELA, Francisco. *Conhecer – as ciências cognitivas: tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d.].

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

Artigos

Uma alternativa de educação sanitária e ambiental para comunidades rurais

An alternative for health and environmental education for rural communities

Sara Cristina Daives*
Susana Albornoz de Ponce de Leon*
Beatriz Garzón**
Nancy Correa*
Silvana Arguello***

* Professoras da Faculdade de Bioquímica, Química e Farmácia/UNT- Argentina.
e-mails: cristinadaives@hotmail.com; suaponce@ciudad.com.ar; nlorenac@hotmail.com

** Professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/ UNT- Argentina.
e-mail: bgarzon@cgcet.org.ar

*** Bioquímica Residente Especialidad Clínica.
e-mail: sylvyarguello@hotmail.com

Resumo

A má nutrição e a aglomeração de povoadores rurais nos países em desenvolvimento, a falta de privacidade e a ausência de possibilidades para o desenvolvimento pessoal, aumentam a propensão às enfermidades ambientais, das quais as crianças são as vítimas mais freqüentes. Os efeitos do ambiente sobre a saúde humana prejudicam a qualidade de vida e o desenvolvimento dos países. Os tóxicos ambientais afetam inespecificamente e extensivamente a uma grande parte do organismo. Os objetivos deste trabalho são: 1- Promover um ambiente sadio nas comunidades rurais; 2- Fomentar o autocuidado e hábitos seguros e saudáveis; 3- Conscientizar sobre os efeitos das condições ambientais na saúde; 4- Proporcionar informações para proteger a saúde dos povoadores rurais. A implementação da Educação Sanitária orienta-se em três níveis de ações mediante a metodologia "Investigação Participativa (IAP)": educadores, agentes de saúde e dirigentes rurais.

Palavras-chave

Educação sanitária; educação ambiental; habitat rural.

Abstract

Under nourishment and the agglomeration of rural settlements in developing countries, the lack of privacy and the absence of possibilities for personal development, increase the propensity for environmental infirmities, of which children are the most frequent victims. The effects of the environment on human health harm the quality of life and the development of the countries. Environmental toxic substances affect non-specifically

and extensively a great part of the organism. The aims of this study are: 1. Promote a healthy environment in rural communities; 2. Foment self-care and safe, healthy habits; 3. Develop awareness as to the effects of environmental conditions on health; 4. Make available information in order to protect the health of rural settlements. The implementation of Health Education gives orientation on three levels of action by means of methodology. "Participating Investigation (IAP)": educators, health agents and rural leaders.

Key words

Health education; environmental education and rural habitat.

Introdução

Se o sol, a terra, o vento, a água, a natureza e o universo total se integrassem a nossas vidas e às tecnologias construídas pelo homem para uma apropriada sobrevivência humana, os laços que unem os homens entre si e com seu meio, em uma respeitosa relação, experimentariam uma mudança favorável. Os procedimentos e equipamentos tecnológicos com esta filosofia, poderiam desenhar-se de tal modo que fossem acessíveis à maioria, permitindo uma equilibrada criatividade do ser humano.

"As ciências e a tecnologia, vão em acelerado crescimento em concordância com o incremento da população mundial, assim em 1990 estimava-se a população em 5300 milhões de pessoas e para o ano 2010 espera-se que supere a 7000 milhões. Porém as taxas de crescimento têm sido diferentes nas distintas zonas do mundo e são as áreas urbanas as que absorveram o maior crescimento populacional, enquanto os níveis de população das áreas rurais mantiveram-se estáveis e inclusive em alguns países diminuíram por migração aos centros mais povoados"¹.

Este incremento em alguns setores produziu uma grande deterioração da qualidade ambiental em zonas urbanas e

periféricas, sobretudo onde as condições socioeconômicas não permitiram adotar medidas para absorver e diminuir impacto.

Por outra parte, a rápida urbanização e alguns projetos de desenvolvimento em grande escala repercutiram também sobre os ambientes rurais, especialmente, sobre a água, a terra e os recursos florestais, a destruição de espécies e o clima. A desertificação, a erosão e a exploração dos bosques diminuíram os recursos naturais e a migração de povoadores para zonas urbanas, consumiu a base dos recursos humanos de muitas comunidades e economias rurais.

Em conseqüência, produziu-se um rápido aumento na quantidade de pessoas que vivem em condições de aglomeração extrema e em assentamentos ilegais ou sem controle, localizados em sua maioria, em áreas adjacentes das grandes cidades, chamadas zonas periféricas ou de transição com o campo ou também zonas "rururbanas".

Em muitos bairros pobres, as famílias dispõem de menos de um metro quadrado de espaço interior por pessoa e com frequência compartilham as camas.

Os habitantes de moradias e assentamentos rurais, costumam estar mal nutridos e como conseqüência o sistema imunológico debilitado; somado a isso, o ajuntamento, a falta de privacidade e a ausência

de possibilidades para o desenvolvimento pessoal, aumentam a propensão de padecerem enfermidades.

Marco teórico

Os processos de saúde-enfermidade agravam-se em habitantes rurais de escasos recursos e com necessidades básicas insatisfeitas, já que devem suportar, além disso os problemas próprios das vivendas construídas com materiais inadequados e inseguros, a falta ou insuficiência de serviços sanitários básicos e um escasso acesso aos serviços de saúde.

Por isso Timothy Evans (OPS-OMS), em seu livro "Desafio a la falta de equidad en salud" (2002) expressa:

(...) os problemas que fazem à equidade são a falta de água potável e saneamento, de vivenda adequada, de educação e alimentação... e conclui: para lograr a justiça social se deve prover de redes de segurança e proteção contra o empobrecimento por causas médicas².

A aglomeração é uma das condições que facilitam a transmissão de enfermidades como tuberculose, meningite, gripe, infecções respiratórias, diarreias, e, quando se combina com a má qualidade dos materiais de construção, a incidência de lesões e acidentes aumentam significativamente.

Entre os aspectos ambientais que se usam como indicadores das condições das vivendas insalubres e de efeitos sobre a

saúde podemos considerar:

- Deficiências no abastecimento de água.
- Refugo e eliminação inadequada de lixo e excrementos.
- Combustíveis inconvenientes.
- Ventilação deficiente.
- Moradias com acabamento defeituoso ou construídas com chapas, madeira, papelão, canas.
- Vivendas ou assentamentos localizados perto de fábricas que usam ou liberam produtos tóxicos ou à beira de estradas ou autopistas.

a) As condições habitacionais e a saúde

"Informes de 1995 indicavam que 72% da população de países americanos, tinham conexão de água em seus domicílios ou a uma distância inferior a 200 metros e que os programas de extensão destes serviços progrediam em um ritmo inferior ao necessário para alcançar as metas estabelecidas para o terceiro milênio na *Cumbre da Infância*. Na América Latina, um problema crítico é a descarga de águas residuais sem tratamento; apenas 10% recebe algum tipo de tratamento e este assim mesmo, é insuficiente"³.

Pela importância que tem a moradia para a saúde das pessoas, ações orientadas à promoção e aplicação de medidas favoráveis para melhorar a qualidade do lugar onde habitam precisam ser desenvolvidas (foto 1). No seguinte quadro (quadro 1) relacionam-se as enfermidades que se podem prevenir com moradias adequadas.

Quadro 1 - Relação entre Moradia e Saúde

Características da moradia	Enfermidades que se podem prevenir
<ul style="list-style-type: none">• Adequado abastecimento de água	<ul style="list-style-type: none">• Tracoma, enfermidades da pele, enfermidades gastrointestinais
<ul style="list-style-type: none">• Evacuação higiênica dos excrementos• Abastecimento de água potável• Instalação de banheiro e lavador	<ul style="list-style-type: none">• Gastroenterite e parasitose• Febre tifóide e cólera• Enfermidades da pele
<ul style="list-style-type: none">• Uso de produtos de limpeza químicos perigosos• Inseticidas, fungicidas• Controle da contaminação do ar interior	<ul style="list-style-type: none">• Intoxicações, alergias, dano nos olhos e na pele• Enfermidades respiratórias agudas ou crônicas

A água tem grande incidência nos processos da saúde-enfermidade, portanto um mal manejo dela constitui um grave risco, agudo e crônico, para a saúde (Foto 2). Os rios e as águas subterrâneas contaminadas com excrementos e afluentes com resíduos industriais representam

uma ameaça direta para a saúde, quando essas águas são usadas para: beber, higienizar-se, regar cultivos e elaborar alimentos. Em outras palavras, um bom manejo sanitário é imprescindível para eliminar ou diminuir os perigos gerados nas águas de consumo.

Foto 1 - Habitat rural doméstico deficitário.



Foto 2 - Condições de provisão de água.



As crianças são as vítimas mais frequentes; estão mais expostas aos danos causados por água contaminada (Fotos 3 y 4). As enfermidades mais frequentes são

as diarreicas que provocam uma quantidade importante de mortes. Calcula-se que entre 80% e 90% dessas enfermidades são ocasionadas por fatores ambientais.

Fotos 3 - Crianças em situação de perigo.



Fotos 4 - Crianças em situação de perigo.



Nos países desenvolvidos e em algumas zonas urbanas de países em desenvolvimento, a maior parte dos excrementos humanos são recolhidos mediante esgoto, fossas sépticas ou outro tipo de sistema de saneamento. Isto garante um nível sanitário adequado nos lares. "Porém, ainda assim, ocorre uma quantidade considerável de águas residuais com muito pouco tratamento prévio. Na América Latina e no Caribe, conforme dados obtidos na Avaliação Regional de Água Potável e Saneamento, conduzida pela organização da Saúde no ano 2000, 37 milhões de habitantes urbanos e 66 milhões de habitantes rurais carecem de serviços básicos de saneamento. Recebem algum tratamento somente 13,7 % das águas residuais procedentes de 241 milhões de habitantes, cujas vivendas estão conectadas a redes de esgoto"⁴. Outra

situação problemática para os habitantes de moradias rurais ou assentamentos é a exposição a contaminantes ambientais muito tóxicos, liberados para o ambiente durante a "queima" de lixo, o que contribui para o desenvolvimento de enfermidades tão graves como o câncer. Os efeitos imediatos do ambiente físico-biológico sobre a saúde humana, que algumas vezes se fazem evidentes e em outras não, trazem graves conseqüências para a qualidade de vida, a saúde humana e o desenvolvimento dos países. Os efeitos causados pelas substâncias tóxicas em geral são clinicamente inespecíficos e com freqüência, afetam grande parte do organismo. Conforme as condições sob as quais um indivíduo ou uma comunidade se expõem a uma substância, serão as características da morbidade a esta associada, especialmente a

intensidade e os caracteres do quadro clínico e a mortalidade.

Estas condições podem ser causadas:

- pelas características toxicológicas próprias de cada substância;
- pelas características biológicas, metabólicas e nutricionais do indivíduo ou da comunidade que dependem da suscetibilidade ou resistência particular;
- pela quantidade de substância a que se expõem (concentração ou dose);
- pela frequência com que se dá esse contato;
- pela via de ingresso da substância no organismo;
- e por algumas características gerais do meio.

b) Meio Ambiente e o Desenvolvimento Saudável e Sustentável

Neste marco, a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, estabelece como princípio número 1 que :

Os seres humanos constituem o centro das inquietudes do desenvolvimento sustentável; por tanto têm o direito de ter uma vida saudável e produtiva em harmonia com o ambiente natural".

Também proclama no princípio n. 10 a participação de todas as pessoas e o direito delas à informação:

O melhor modo de tratar as questões ambientais é com a participação de todos os cidadãos interessados, no nível que corresponda. No plano nacional toda pessoa deverá ter acesso adequado à informação que sobre o meio ambiente disponham as autoridades públicas, incluídas a informação sobre os materiais e as atividades que encerrem perigo em suas co-

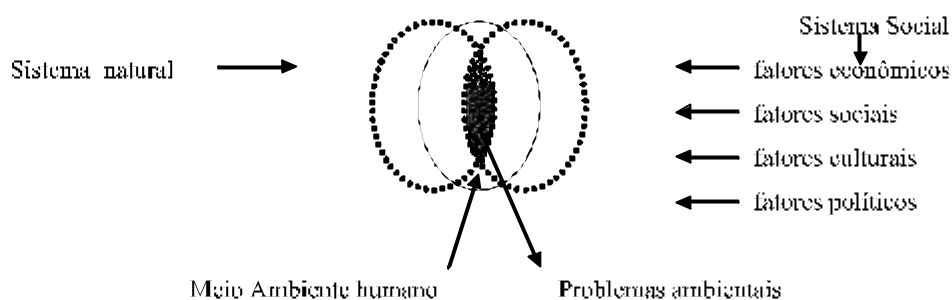
munidades, assim como a oportunidade de participar nos processos de adoção de decisões. Os Estados deverão facilitar e fomentar a sensibilidade e a participação da povoação pondo a informação à disposição de todos".

Desta Declaração emanada da Cúpula do Rio para as questões ambientais em relação com a saúde humana, desprende-se a necessidade da educação para a prevenção. A educação deve reger as ações de todos os cidadãos para facilitar o conhecimento dos efeitos adversos dos contaminantes, do seu adequado uso e manejo, da correta armazenagem e da disposição final, para prevenir assim os efeitos tóxicos de algumas substâncias perigosas com as quais a povoação contata, por exemplo: agroquímicos, medicamentos ou contaminantes naturais como o arsênico. O conceito de meio ambiente refere-se à integração dos componentes naturais, construídos e socioculturais, que se modificam historicamente de forma natural ou pela ação do ser humano e que regem e condicionam todas as possibilidades de vida na terra.

A situação do setor campestre, especialmente os que vivem em unidades habitacionais dispersas, apresenta uma série de problemas ambientais e de saúde específicos, associados à situação de pobreza e falta de educação.

Pode-se afirmar que estes problemas surgem como consequência da complexidade do meio ambiente ou *sistema natural*, que recebe o impacto de fatores econômicos, sociais, culturais e políticos (Gráfico 1). Desde esta ótica falamos de *meio ambiente humano* que tem seu fundamento na idéia

Gráfico 1 - Inter-relação dos sistemas: Natural e Social.



de que a cada organismo corresponde um determinado ambiente.

O ser humano, portanto, desenvolve-se nos componentes descritos: no mundo natural ao qual pertence por herança biológica e no mundo socioeconômico e cultural, ao qual se integra como consequência da sua própria evolução cultural.

Objetivos

Considerando a problemática habitacional básica dos povoadores rurais, a exposição a determinadas condições ambientais, a situação de pobreza que enfrentam e a falta de educação, este trabalho traça os seguintes objetivos desde o Programa de Investigação, Evolução do Habitat em Relação a seus Aspectos Físicos, Históricos, Tecnológicos e Educativos, na Argentina e no NOA, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Secretaría de Ciência e Técnica da Universidade Nacional de Tucumán, por meio dos Projetos de Investigação: "Promoção do Habitat com Água Segura: Prevenção do HACRE", e "Estratégias e Tecnologias para um Habitat Popular Sustentável e Saudável".

- 1- Promover um ambiente saudável na comunidade rural.
- 2- Fomentar o autocuidado.
- 3- Conscientizar sobre hábitos de vida seguros e saudáveis.
- 4- Brindar conhecimentos sobre os efeitos das condições ambientais na saúde a fim de melhorar a qualidade de vida e diminuir os riscos de intoxicações agudas e crônicas da povoação.
- 5- Proporcionar informações de utilidade para proteger a saúde das populações rurais, incentivando boas normas de higiene.
- 6- Capacitar em três níveis de ação da Educação Ambiental e Sanitária :
 - a - a educadores
 - b - a agentes do setor saúde
 - c - a dirigentes rurais

Metodología

Baseada na Investigação – Ação Participativa (IAP) – , se implementam-se aulas práticas, interativas para a difusão da informação.

Para as tarefas de capacitação se desenvolveu um trabalho intersetorial mediante

a interação de profissionais, professores, investigadores e estudantes universitários com educadores da zona, agentes de saúde e dirigentes rurais e desse modo se convocou, motivou e integrou às populações, articulando Universidade e Comunidade.

Para a difusão e melhor aproveitamento destas ações, elaboraram-se e se distribuíram folhetos e cartazes destinados aos representantes da comunidade, de maneira que eles mesmos se encarregassem da divulgação da informação.

Na prática, estas atividades se apresentaram num contexto de interação e coordenação.

Realizou-se Investigação-Ação Participativa com:

- *Os educadores*, para planificar atividades educativas destinadas à inserção dos menores, para conseguir sua participação; para conscientizá-los sobre a maneira com que seus hábitos podem prejudicar sua saúde.
- *Os agentes de saúde*, por meio de seu desempenho nos Centros de Atenção Primária de Saúde (CAPS), entram em contato freqüentemente com a comunidade e ascendem ao conhecimento das enfermidades e afecções mais comuns; com eles, se planejam atividades de prevenção de enfermidades e de promoção da saúde e de um ambiente saudável.
- *Os dirigentes rurais*, para fomentar ações conjuntas e elaborar informações que motivassem o Estado a apoiar iniciativas locais, a fim de melhorar a qualidades de vida, priorizando inversões públicas que protejam o ambiente e a saúde humana.

Atividades, estratégias metodológicas e resultados

Para alcançar nossos objetivos selecionou-se como ponto focal da investigação a localidade de "Los Pereyra", situada ao Leste da Província de Tucumán, Argentina, usando a Educação Ambiental como instrumento da Investigação-Ação Participativa.

É importante que os problemas ambientais, por sua complexidade, sejam abordados interdisciplinarmente, é por isso que esta equipe de trabalho está integrada por bioquímicas toxicólogas, arquiteta, médica ambientalista, psicólogo, estudantes, e com a possibilidade de incorporar outras disciplinas se fossem necessárias.

Para melhorar a qualidade de vida se requer câmbios na *consciência ambiental individual e coletiva*, portanto é preciso promover e estimular mudanças de comportamento por meio da Educação Ambiental.

O que se deve lograr: alterações na percepção do entorno, o que implica o desenvolvimento de uma visão sistemática e global e câmbios afetivos na valoração do meio. Estes câmbios contribuem ao desenvolvimento de uma consciência que promove atitudes para assegurar a preservação e a qualidade do ambiente. O cambio na percepção do entorno e na visão sistemática e global se manifestam numa forma de pensamento de grande flexibilidade o que facilita a integração e a interdisciplinariedade.

Neste contexto entendemos que os processos de ensino-aprendizagem devem

estar necessariamente orientados às trocas afetivas e de atitude, porque são os que, em definitivo, permitiram o desenvolvimento de uma ética em torno do meio ambiente. A Educação Ambiental busca desenvolver a capacidade de juízo na tomada de decisões devidamente fundamentadas mediante a realização sistemática de atividades de problematização e o correspondente debate que leva de um modo natural à tomada de uma posição fundamentada frente aos problemas ambientais. O ên-

fase valorativo da Educação Ambiental não a transforma necessariamente em um discurso que provoque sentimentos de culpa nos indivíduos por sua carência de hábitos e de valores apropriados, pelo contrário, isso leva-os a refletir sobre a sua inserção em uma determinada ordem econômica e política que causam ditas carências.

Sobre estas bases, se desenvolveram nossas atividades. Para as instâncias socioeducativas se usou a técnica de *aulas práticas integradas*.

Foto 5 - Aulas práticas para os pais.



Foto 6 - Aulas práticas para as famílias.



Os três pilares fundamentais da Educação Ambiental são:

- Conhecimento sobre o meio ambiente;
- Atitudes de proteção do meio;
- Comportamento proambiental.

Estas estratégias realizaram-se em seqüências, de maneira que o logro da primeira, permitiu projetar as seguintes. Nesse sentido nossas ações se sustentaram-se nas seguintes variantes e procedimentos (Fotos 7 e 8):

- **Conhecimento das causas e as conseqüências dos problemas ambientais** considerando-se de maneira particular cada problemática, conforme as alterações acontecessem no ar, na água, no solo, etc. e de que maneira afetam a saúde do homem de campo.
- **As atitudes consecutivas** dos alunos para os quais se projetaram trabalhos de

campo e visitas ao sítio contaminado, logrando assim seu compromisso emocional e o despertar de um novo sentimento a "sensibilidade ambiental". Não se pode pretender uma troca de atitude para com o meio ambiente se não o conhecemos, ou seja, se não há uma aproximação, um contato e uma aprendizagem prática.

- **Sentido de pertinência nas estratégias de ação pró-ambiental** mediante o conhecimento das estratégias para a defesa do ambiente, divulgando práticas pró-ambientais como o cuidado da água, a contaminação do ar, do solo, das plantas e dos animais por agroquímicos e outros tóxicos; conscientizou-se sobre os perigos no interior das moradias o uso de hábitos incorretos ou o desconhecimento da toxicidade que

possam gerar alguns compostos. Conseguiu-se assim despertar nos alunos e

na comunidade uma atitude de compromisso com a proteção do meio ambiente.

Foto 7 - Aulas práticas para os alunos.



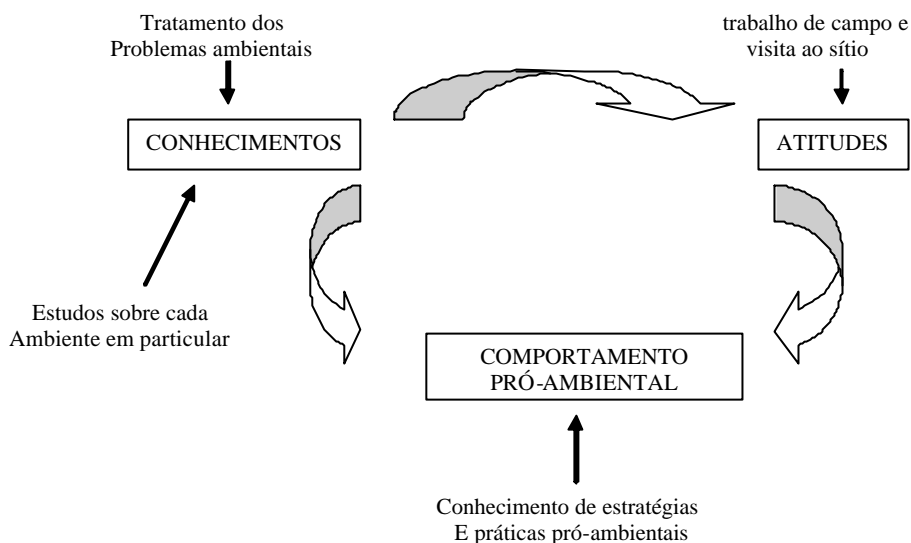
Foto 8 - Aulas práticas para os alunos.



No seguinte esquema representam-se as variáveis que se consideram indispensáveis para a Educação Ambiental (Gráfico 2)

ainda que em cada situação particular se agreguem outras tantas, mais apropriadas ou necessárias.

Gráfico 2 - Relação de variáveis para a Educação Ambiental.



Se aceitamos que o objetivo primordial da Educação Ambiental é promover a mudança de atitudes e valores ao redor do meio ambiente – ou seja, a formação de uma consciência ambiental – a psicologia da aprendizagem nos oferece alguns princípios básicos para sustentar nossa posição:

- A formação da consciência ambiental se constrói com base em processos formativos que promovem a aprendizagem de atitudes. Por isso a pessoa do educador ambiental, como modelo de conduta ambiental adequada, considerou-se o primeiro elemento chave em uma seqüência de atos educativos.
- A formação de atitudes precisa de diversos exemplos, casos concretos e particulares que permitam estabelecer a complexidade

dos fatores que intervêm na tomada de decisões. Os exemplos selecionados foram adequados à cultura, idade e sexo dos participantes, ou seja, foram pertinentes.

- A atividade educativa deve ir além do ensino baseado na entrega de conteúdos ou informações científicas sobre o meio ambiente; mais ainda, deve buscar estratégias para que esses conteúdos – significados culturais reflitam-se realmente na ação. Por isso se realizaram práticas de campo com observações diretas sobre o efeito dos herbicidas que destruíram folhagem das árvores na área; também se realizaram trabalhos com meninos e adolescentes sobre: "Como cuida da higiene de meu banheiro", "Que faremos com o lixo"; "Olho, e com o braseiro"; "Controlemos os

mosquitos"; "Conselhos para ser sadios";
"Com a ajuda de mamãe lemos este con-
selho"; "Meu amigo Pedro" (Fotos 9 e 10).

Com todas essas propostas estimulou-se
a prática de hábitos e costumes pró-
ambientais e saudáveis.

Foto 9 - Alunos trabalhando com o material didático elaborado.



Foto 10 - Alunos trabalhando com o material didático elaborado.



Para as tarefas de difusão, conscientização e ensino-apredizagem (Foto 11 e 12) desenharam-se folhetos destinados a escolares de nível primário sobre saúde, hi-

giene e água potável e sobre a problemática do hábito inadequado, assim como uma cartilha didática para "Prevenção do HACRE" (Figura 1 e 2).

Foto 11 - Participação para a Saúde.



Foto 12 - Participação para a Saúde.



Conclusões

Desenvolveram-se habilidades que chegaram além da informação e que lograram uma afetividade para com o ambiente e a participação social que deve ter a Educação Ambiental.

Estas habilidades caracterizaram-se por facilitar, em grupo, o confronto de idéias, o diálogo e a reflexão conjunta.

Desta maneira, as idéias e as percepções prévias dos participantes modificaram-se com a influência recíproca.

Converter os princípios de ensino-aprendizagem em estratégias para a educação ambiental é uma tarefa complexa e que plantea desafios.

Com estas propostas metodológicas priorizou-se a relação com os atores do processo ensino-aprendizagem e nas interações educativas com os conteúdos inerentes para o melhoramento da qualidade de vida do habitante rural.

Notas

¹ LOYOLA, L.A.; KOCH, A.L. *Post-grado en Salud Social y Comunitaria*. Programa Médicos Comunitarios. Módulo 3. Salud y Ambiente. Ministerio de Salud. 1.ed. Buenos Aires, Argentina: Mariela Rossen, 2005.

² EVANS, Timothy. *Desafío a la Falta de Equidad en Salud de la Etica a la Acción*. OPS-OMS. Washington DC, 2002.

³ TYLER, G.; MILLER, J. R. *Ciencia Ambiental: preservemos la Tierra*. 5ta. Edición Thomson, 2002.

⁴ Op. Cit.

Referências

ALBERT, L.A. *Toxicología Ambiental*. Argentina: Limusa S.A., 1990.

ALVARREZ, P et al. *Educación Ambiental: Propuestas para Trabajar en la Escuela*. Barcelona, España: Grao, de Irif, S.L., 2004.

COLANGELO, C.; ABBIATTI, H. *Contaminación Ambiental: Análisis Multidisciplinario*. Argentina, 2003.

FAWELL, J.K.; HUNT, S. *Environmental Toxicology: Organic Pollutants*. Ellis Horwood Ltd., 1988.

LEBOWITZ, M. D. *Indoor Bio-aerosol Contaminants: Environmental Toxicants: Human Exposures and Their Health Effects*.

MEINARDI, E.; REVEL CHION, A. *Teoría y Práctica de la Educación Ambiental*. Capital Federal, Argentina: Aique Grupo Editor, 1998.

ORDOÑEZ, J. M.; APPARICIO, M. I.; ARÁNGUEZ, E.; ALDAZ, J. Nuevos Retos en la Salud Ambiental. en Catalá Fj, De Manuel E. (eds.). *La Salud Pública y el Futuro del Estado de Bienestar. Informe Sespas 1998*. Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada, España, 1998.

PONCE DE LEÓN, C. S.; DAVES, S. C.; TERÁN, Marta P. de; TENREYRO, Lucía. *Toxicología de los Compuestos Volátiles*. Cátedra de Toxicología. Tucumán, Argentina: FBQF, UNT, 2002.

PONCE DE LEÓN, C. S.; DAIVES, C.; GARZÓN, B. Programa Hidro-Arsenicismo Crónico Regional Endémico. Tucumán, Argentina: SeCyT, UNT, 2004.

World Health Organization. *Our planet, our health*. Geneve, Suiza: WHO, 1993.

Recebido em 17 de junho de 2006.

Aprovado para publicação em 20 de agosto de 2006.

Aplicação de um programa para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira

The application of a program for the teaching of reading and writing of words for the blind and deaf student

Elaine Aparecida Machado de Agostino*
Maria da Piedade Resende da Costa**

* Mestre em Educação Especial pelo PPGEES-UFSCar.
e-mail: elaneago@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia pela USP. Professora do PPGEES-UFSCar.
e-mail: piedade@power.ufscar.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a eficácia de um procedimento para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira. A análise dos dados indica que a participante fez aquisições. Pode ser identificado na comparação dos dados quantitativos e na análise qualitativa. Pode-se concluir que o procedimento foi eficaz favorecendo à aluna o domínio da leitura e escrita de palavras. Conclui-se, também, que procedimentos adequados, funcionalmente ecológicos, aliados à elaboração de estratégias coerentes podem livrar o aluno com surdocegueira da 'inércia'.

Palavras-chave

Educação especial; surdocegueira; ensino.

Abstract

The present work has as objective analyzes the effectiveness of a procedure for the teaching of the reading and writing of words for the student with deaf blindness. The analysis of the data indicates that the participant made acquisitions. It can be identified in the comparison of the quantitative data and in the qualitative analysis. It can be concluded that the procedure was effective favoring the student the domain of the reading and writing of words. Was ended, also, that appropriate procedures, functionally ecological, allies to the elaboration of coherent strategies are possible to liberate the student with deaf blindness of the 'inertia.'

Key words

Special education; deaf blindness; teaching.

Introdução

A questão da deficiência múltipla e da surdocegueira na Educação Especial vem se tornando relevante nesta última década, criando-se novas perspectivas para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, há muito por se fazer.

Ultimamente, conforme os documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 1998, 2002a e 2002b), as características sobre os indivíduos com deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial encontram-se melhor definidas.

A deficiência múltipla, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial, vem sendo definida como, a associação, em um mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/ visual/ auditiva/ física), comprometendo o desenvolvimento global e a capacidade adaptativa dos mesmos (BRASIL, 1998). Esta classificação visa a dar dinamicidade aos procedimentos de intervenção e facilitar o trabalho educacional, porém observa-se que esta definição não ameniza os efeitos negativos de seu uso.

É importante ressaltar que as definições das associações de deficiências múltiplas, embora caracterizem estes indivíduos, devem levar em conta aspectos inerentes a cada um. O grau de intensidade em que as deficiências ocorrem em uma mesma associação é que deve determinar o serviço educacional a ser oferecido. Levando-se em conta que, “não é a somatória destas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o desenvolvimento, as possibilidades funcionais de comunicação,

de interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (BRASIL, 2002a), entende-se que os serviços educacionais devem ser individualizados, no que se refere ao currículo funcional do mesmo.

Como visto anteriormente, a deficiência múltipla sendo a associação de duas ou mais deficiências primárias no mesmo indivíduo, se faz necessário a compreensão das definições destas, ou seja, é necessário definir as deficiências mental, visual, auditiva e física.

A deficiência mental caracteriza-se por “registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com as limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; desempenho da família e da comunidade; independência na locomoção; saúde segurança e desempenho escolar; lazer e trabalho” (BRASIL, 2001, p.18)

No que diz respeito à deficiência visual esta é a “redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, podendo manifestar-se como cegueira ou visão reduzida” (BRASIL, 2001, p.18).

A deficiência auditiva caracteriza-se como sendo a “perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido e pode ser classificada como: leve/moderada até 70 dB e severa/profunda acima de

70dB" (BRASIL, 2001, p.18).

Já a deficiência física, caracteriza-se como a "variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas..." (BRASIL, 2001, p.18).

Para o deficiente múltiplo é importante que as pessoas vejam-no como um indivíduo com potencialidades e não como incapaz devido às suas perdas.

A Múltipla Deficiência Sensorial e a Surdocegueira

Pode-se considerar um indivíduo com múltipla deficiência sensorial, aquele que apresentar deficiência visual e auditiva, associada a outras condições de comportamento e comprometimentos, seja na área intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2002b). As perdas visual e auditiva caracterizam a múltipla deficiência como sensorial, independentemente do grau de intensidade em que ocorrem. Os graus das perdas variam de indivíduo para indivíduo e de deficiência para deficiência.

"Crianças com múltipla deficiência sensorial têm uma variedade de necessidades que se assemelham às necessidades da criança surdocega" (BRASIL, 2002b, p. 15). Portanto, faz-se necessário uma abordagem também sobre o tema surdocegueira.

Segundo Monteiro (1996), na Primeira Conferência Mundial Helen Keller que ocorreu em 1977, delegados de 30 países adotaram para a surdocegueira a defini-

ção de que pessoas surdas-cegas são aquelas que tem perda substancial de visão e audição onde a associação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de objetivos educacionais, vocacionais, de lazer e sociais. Observa-se a preocupação em caracterizar a associação das deficiências e não cada uma separadamente.

Os estudos que se seguem apresentam definições melhores elaboradas, porém, estes vêm replicar a questão da associação das perdas auditivas e visuais de forma a caracterizar a surdocegueira como deficiência única.

A surdocegueira, segundo Wheeler e Griffin (1997), consiste no comprometimento dos sentidos receptores a distância, em diferentes graus, da audição e da visão. Estes comprometimentos podem causar sérios prejuízos ao desenvolvimento deste indivíduo, no que diz respeito à comunicação, à mobilidade, e à informação. Estes três fatores são essenciais para que o indivíduo possa exercer sua cidadania. A dificuldade ou ausência de um deles compromete o desenvolvimento global dos seres humanos.

Para Maia (2000), a surdocegueira é uma deficiência única que apresenta a perda da audição e da visão, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância (visão e audição). Esta definição remete a reflexões acerca do diagnóstico clínico, o qual, determina o grau de intensidade em que a deficiência se apresenta. Isto não deve implicar sobre a capacidade de desenvolvimento das habilidades destes indivíduos,

mas deve servir de parâmetros para a elaboração de serviços e recursos adequados.

Segundo Cader e Costa (2001), os resultados clínicos não são suficientes para determinar até que ponto uma criança surdocega irá se desenvolver quando exposta 'a programas de ensino com estimulações adequadas.

Pode-se perceber que estas definições e outras mais que se encontram na literatura científica possuem algo em comum: todas elas salientam que a surdocegueira é uma deficiência única e não a somatória das deficiências visual e auditiva. Portanto, esta diferença deve merecer atenção especial por parte de estudiosos e educadores.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002b, p.13):

"as crianças surdocegas podem apresentar perfis distintos, em função de vários aspectos como: características da interação que mantêm com o meio, decorrentes do comprometimento dos sentidos de distância (audição e visão) e da disponibilidade do meio para interagir com elas utilizando formas adaptadas às suas necessidades; grau de perda auditiva e visual; outros comprometimentos associados, entre eles o motor e o neurológico; período de aquisição da surdocegueira".

Mesmo que algumas crianças apresentem perdas auditiva e visual iguais, isto não implicará desempenhos iguais no seu desenvolvimento. A eficiência dos resíduos, dos sentidos remanescentes, a qualidade dos serviços oferecidos é que determinarão as aquisições destes indivíduos.

Causas da surdocegueira

Várias podem ser as causas da surdocegueira: anomalias de desenvolvimento, infecção transplacentária, infecções néo-natais, erros inatos do metabolismo, traumatismos e várias síndromes dentre elas a Síndrome da Rubéola Congênita. É importante lembrar que estas causas não são específicas da surdocegueira, elas são comuns às deficiências múltiplas e a múltipla deficiência sensorial.

A rubéola, citada anteriormente, é uma infecção causada por uma febre eruptiva, de pouca intensidade, gânglios e uma erupção que desaparece rapidamente. É causada por vírus (Rubivírus), enquadrando-se na prevenção primária, uma vez que é passível de vacinação por parte da mulher (BRASIL, 1998). O vírus atinge o feto no primeiro trimestre de gravidez, por via transplacentária, afetando até 90% dos recém-nascidos. Além das lesões auditivas e visuais a rubéola pode causar também anormalidades cardíacas, alterações no crescimento e no desenvolvimento fetal (JONES, 1999). Segundo o referido autor, problemas neurológicos provocados pelo vírus não são comumente encontrados, porém é possível estes indivíduos apresentarem problemas de aprendizagem ou atraso mental. A ênfase dada à Síndrome da Rubéola Congênita neste estudo se deveu ao fato de há algumas décadas ter-se constatado que a maioria dos casos de deficiências múltiplas foram em decorrência da mesma (JONES, 1999; BRASIL, 2001).

A intensidade das perdas no indivíduo portador da Síndrome da Rubéola

Congênita que varia de indivíduo para indivíduo caracterizando-se como perdas leve, moderada ou severa.

Abordagem Educacional X Habilidades

Os modelos educacionais para indivíduos com múltipla deficiência, na última década, receberam contribuições significativas que mudaram a visão das pessoas envolvidas com as práticas pedagógicas atuais. Aos poucos os modelos tradicionais que enfatizavam somente aspectos da atividade de vida diária (AVD) e da educação física foram cedendo lugar a modelos funcionais, uma concepção mais dinâmica que visa a favorecer as potencialidades do aluno.

No Brasil (BRASIL, 2002a), programas de atendimento ao indivíduo deficiente múltiplo estão adotando práticas pedagógicas voltadas para os modelos funcionais e modelos ecológicos funcionais, delineando currículos, onde o objetivo principal é desenvolver as habilidades mais relevantes da vida diária do aluno. Isto possibilita uma maior independência em sua comunidade, levando em conta aspectos como: funcionalidade, adequação à idade cronológica, ambientes naturais, participação dos pais no processo educacional, interações com os pares não deficientes, oportunidade de escolha e cooperação entre os educandos. Este currículo ecológico funcional, inclui também o aspecto pedagógico, proporcionando a esse alunado desenvolver, quando possível, suas habilidades acadêmicas.

Para Cader-Nascimento e Costa (2005, p.16), "na classificação das pessoas

surdocegas, não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas sim a funcionalidade das mesmas" (p.16). Para as referidas autoras, a surdocegueira pode ocorrer em dois momentos distintos: na fase pré-lingüística e na fase pós-lingüística. Porém, independente do período evolutivo, a surdocegueira interfere igualmente no processo de desenvolvimento do indivíduo, fazendo com que ele necessite de atendimento especializado.

Cada deficiência tem suas particularidades necessitando de uma avaliação pormenorizada sobre a funcionalidade dos indivíduos que a apresentam e do meio em que vivem. Isto foi evidenciado por Cader e Costa (2001), quando afirmam que, "a distinção nos atendimentos estará vinculada à forma e à especificidade de comunicação desenvolvida pelos surdocegos no e com o ambiente e pelas características da eficiência funcional visual, auditiva e tátil" (p.18), ou seja, cada caso tem suas particularidades necessitando de uma avaliação pormenorizada sobre a funcionalidade dos indivíduos e do meio em que vive.

A proposta metodológica, segundo a Secretaria de Educação Especial – SEESP (BRASIL, 2002a), baseia-se em uma abordagem ecológica na qual a mediação e a modificação do meio são fundamentais para propiciar oportunidade de aprendizagem. Esta abordagem visa a agregar todas as pessoas envolvidas com a criança deficiente múltipla, ou seja, não só educadores, mas a família, a equipe de suporte clínico, juntamente com o meio e os recursos disponíveis ao processo de interação, comunicação e aprendizagem da criança.

Para Telford e Sawrey (1976), há a necessidade de despertar na criança o desejo de aprender, rompendo o isolamento da pessoa surdocega, para que seja possível a aquisição da instrução formal. É preciso que as pessoas envolvidas com o indivíduo surdocego propiciem condições de comunicação com este indivíduo, pois é só por meio deste contato efetivo que as práticas pedagógicas poderão ter êxito.

Comunicação: procedimentos específicos

As considerações acerca dos procedimentos específicos à comunicação da pessoa surdocega compreendem os aspectos da visão e da audição no que diz respeito às perdas.

Quanto à surdez, os procedimentos mais comuns utilizados são:

- a) A *língua de sinais* (no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), “é um sistema convencional de sinais estruturados da mesma forma que as palavras das diferentes línguas naturais” (BRASIL, 1997).
- b) A *dactilologia*, ou *alfabeto digital*, segundo Costa (1994), “consiste na substituição das letras por signos executados com os dedos de uma mão ou das duas mãos” (p.19).

Segundo os referidos autores, tanto a LIBRAS como a dactilologia não são considerados como forma de sinalização universal.

Quanto à cegueira ou baixa visão, os procedimentos mais comuns são:

- a) O *sistema Braille*, segundo Cader-Nasci-

mento e Costa (2005, p. 42), “é um sistema de leitura e escrita que tem por base a cebra Braille, cebra esta formada pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas paralelas, que sobressaem do papel, nas quais são geradas 63 combinações que viabilizam a leitura e escrita por parte dos cegos”.

- b) A *escrita ampliada* consiste em ampliar textos, frases, palavras, sílabas e letras, podendo ser impressa ou manuscrita em letra caixa alta (CADER-NASCIMENTO e COSTA 2005).

Além dos recursos de comunicação citados, as pessoas surdocegas poderão utilizar outros recursos como: o Tadoma (leitura tátil das vibrações das cordas vocais na caixa craniana produzidas durante a emissão verbal), objetos de referência para atividades e situações e outros. Entretanto, segundo Cader-Nascimento e Costa (2005), os recursos de comunicação devem ser adaptados às necessidades de cada indivíduo.

Como citado anteriormente, superadas as dificuldades de comunicação, os procedimentos de ensino tendem a ter mais êxito. Os modelos metodológicos atuais que visam a um currículo funcional e até mesmo ecológico funcional enfatizam as aquisições nas potencialidades do aluno e não nos déficits decorrentes das perdas, proporcionando, quando possível, até mesmo a aquisições das habilidades escolares.

É na questão das habilidades escolares propriamente dita, que se baseou este estudo. Será que o aluno com surdocegueira é capaz de fazer aquisições no que diz respeito à leitura e à escrita?

Procurando responder a esta interrogação, o presente estudo teve como objetivo analisar a eficácia de um procedimento para o ensino da leitura e escrita de palavras para o aluno com surdocegueira.

Método

Participou deste estudo uma aluna de 15 anos de idade cronológica, portadora da Síndrome da Rubéola Congênita, da rede oficial de ensino caracterizada pela surdocegueira na seguinte associação: deficiência auditiva (perda profunda/severa bilateral) sem fazer uso do aparelho de amplificação sonora (AASI), deficiência visual (baixa visão), catarata congênita e nistagmo horizontal nos dois olhos, tem prótese (óculos), mas não faz uso. Apresenta escoliose aguda implicando dificuldades motoras. Conforme dados contidos no prontuário, a participante não tem comprometimento cognitivo.

Os materiais utilizados na programação de ensino contemplaram os: a) *rotineiros* como giz de cera, canetas hidrocolor vermelha, azul e preta, papel tamanho ofício (sulfite) e cartolina e, b) *específicos* como: 1) caderno de pautas largas (pauta com 5cm e 3 cm), 2) fichas contendo figuras ampliadas, 3) grafia ampliada em letra caixa alta das palavras correspondentes às figuras e 4) alfabeto móvel.

O procedimento foi aplicado em uma sala de recursos da rede pública, com iluminação e mobiliários adequados.

Foram utilizados como instrumentos: folhas de registro, caderno de campo e a produção gráfica da aluna.

Foi solicitada à família autorização para a aplicação da programação de ensino e divulgação do material para fins científicos (termo de consentimento esclarecido). Para a coleta de dados o procedimento foi realizado em três etapas e envolveu: a avaliação inicial, a intervenção e a avaliação final.

A avaliação inicial objetivou verificar o domínio da participante quanto à: a) linguagem gestual (LIBRAS e dactilologia), b) designação da figura, c) identificação da grafia e d) grafia no espaço delimitado (linhas).

A intervenção (aplicação do programa), procedimento este que foi realizado em 15 sessões de aprendizagem com duração de 45 minutos cada, três vezes por semana. As sessões foram realizadas obedecendo aos seguintes critérios: a) apresentação da figura e sua identificação em LIBRAS (a aluna foi orientada a reproduzir o sinal referente à figura); b) apresentação da figura e da cartela contendo a palavra grafada em letra caixa alta; c) representação aérea da dactilologia da palavra (soletração digital); d) construção da grafia da palavra pelo alfabeto móvel (seis jogos completos do alfabeto, dispostos sobre a mesa); e) identificação da grafia da palavras na cartela entre outras; f) correspondência da figura com a cartela contendo a grafia da mesma; g) grafia da palavras em letra caixa alta no caderno de pautas largas (5cm e 3cm).

A avaliação final foi realizada em uma única sessão e contemplou a verificação das aquisições realizadas pela aluna. Nesta sessão, a aluna visualizou a figura, sinalizando-a e grafando-a no caderno de pautas largas.

Análise e discussão

Para a análise dos dados levaram-se em conta aspectos qualitativos e quantitativos do procedimento de ensino. O aspecto qualitativo visou comparar o desempenho da aluna em todas as sessões de aprendizagem, buscando relacionar as dificuldades e a dinamicidade das aquisições com as intensidades das perdas auditiva e visual, com sua idade cronológica, com o uso das próteses (óculos e colete) e sua comunicação. Quanto ao aspecto quantitativo, este objetivou pontuar percentualmente o desempenho da aluna para melhor compreensão dos dados obtidos.

Analisando os dados da avaliação inicial foi constatado que a aluna não dominava o procedimento, ou seja, não dominava a leitura e escrita de palavras, o que propiciou a participação da mesma no estudo. Entretanto, verificou-se que a aluna tinha pleno domínio da dactilologia (soletração digital) e da grafia do alfabeto, mas desconhecia os sinais referentes às figuras apresentadas. Verificou-se também que a aluna não fazia uso da língua de sinais e nenhum outro meio para se comunicar. Quanto à grafia no espaço delimitado, a participante demonstrou domínio sobre a mesma. O índice de desempenho da aluna na avaliação inicial foi de 25% como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Desempenho da participante na avaliação inicial.

ÁREA DE DOMÍNIO	ÍNDICE DE DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO INICIAL (%)
Linguagem gestual - LIBRAS e dactilologia	50
Designação da figura	0
Identificação da grafia das figuras	0
Grafia no espaço delimitado (linhas)	50
ÍNDICE PERCENTUAL (média)	25

A análise dos dados obtidos com a aplicação da programação de ensino (intervenção) evidenciou que nas primeiras sessões de aprendizagem foi possível observar uma evolução das aquisições em cada uma das tarefas solicitadas e em quais delas a aluna obteve o melhor e o pior desempenho. A partir da 5ª sessão de aprendizagem pôde-se observar que em todas as tarefas a aluna obteve desempe-

nho médio /superior. Já na 10ª sessão em diante a aluna manteve seu índice de desempenho acima dos 70%, o que demonstrou um bom domínio nas tarefas solicitadas. Nas cinco últimas sessões a aluna obteve índice percentual em média de 90% em cada uma delas. A média obtida em cada tarefa propiciou evidenciar em qual delas a aluna obteve melhor desempenho (dactilologia das palavras com índice de

99%) e o pior desempenho (construção da grafia da palavra por meio do alfabeto móvel) com índice de 64%. Porém, mesmo na tarefa em que apresentou maior dificuldade, a aluna obteve um índice de desempe-

nho acima da média (ver figura 2). Esta análise pode ser melhor compreendida pela visualização dos índices de desempenho da participante na programação de ensino demonstrados na figura 3.

Figura 2 - Média de desempenho da participante em cada tarefa da programação.

TAREFAS DA PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	ÍNDICE MÉDIO DE DESEMPENHO EM CADA TAREFA DAS SESSÕES DE APRENDIZAGEM
Apresentação da figura e identificação em LIBRAS	71
Apresentação da figura e da cartela contendo a grafia da palavra	65
Dactilologia da palavra (soletração digital)	99
Construção da grafia através do alfabeto móvel	64
Identificação da grafia da palavra na cartela entre outras	68
Correspondência figura/cartela com tendo a grafia	66
Grafia no caderno de pautas largas	88

Figura 3 - Índices de desempenho da participante em toda a programação de ensino.

TAREFAS DO PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª
Apresentação da figura e identificação em LIBRAS	10	30	30	50	60	80	90	90	90	90	80	90	100	90	90
Apresentação da figura e da cartela contendo a grafia da palavra	10	20	40	50	50	50	70	70	80	90	90	90	90	90	90
Dactilologia da palavra (soletração digital)	100	100	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Construção da grafia através do alfabeto móvel	10	30	30	50	50	50	80	80	80	80	90	80	90	90	90
Identificação da grafia da palavra na cartela entre outras	30	40	40	50	60	60	60	70	80	80	90	90	90	100	90
Correspondência figura/cartela com tendo a grafia	20	30	40	40	50	60	60	80	70	80	90	100	100	90	90
Grafia no caderno de pautas largas	80	80	90	80	80	80	100	90	100	70	100	100	100	90	90
<i>Índice Percentual (média)</i>	37	47	52	60	62	68	80	82	85	84	91	92	95	92	91

Foi possível constatar através dos resultados que a idade cronológica avançada (15 anos) relacionada às perdas auditiva e visual, não impediram a aluna de fazer as aquisições, o que indica e reforça os dados relativos ao aspecto cognitivo da aluna não estar comprometido. Outro aspecto importante também verificado foi o uso das próteses (óculos e colete). Quanto ao óculo, a aluna demonstrou preferência por não usá-lo durante as sessões de aprendizagem (quando se insistia na utilização do mesmo a participante reagia e se mostrava insatisfeita e 'nervosa'). Este fato demonstrou que, provavelmente, havia algo inadequado com a prótese. Porém a não utilização do mesmo não interferiu negativamente nas aquisições. Quanto à prótese da escoliose (colete), esta não interferiu na realização das sessões de aprendizagem.

Através da análise dos registros das sessões de aprendizagem observou-se que a aluna apresentou dificuldades na compreensão das orientações aéreas (orientações

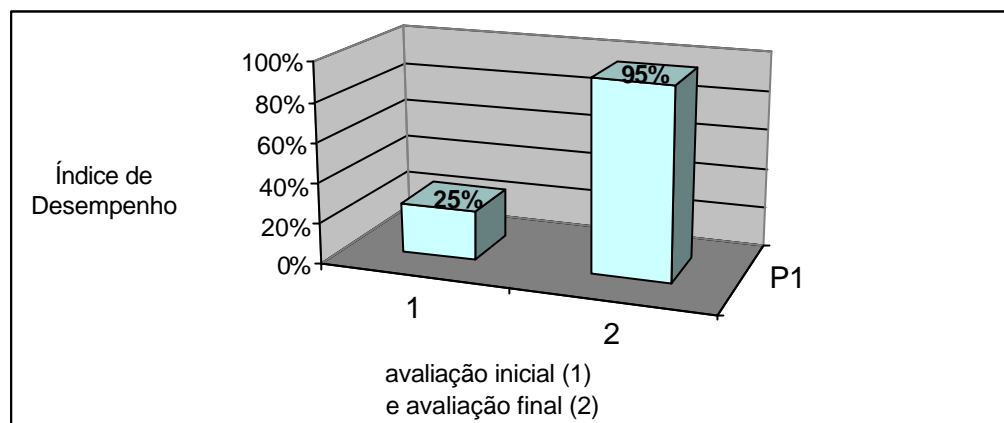
em LIBRAS) para a execução das tarefas (algumas vezes precisou de modelo para realizá-las). Quanto à dificuldade com a construção da grafia através do alfabeto móvel a análise dos registros mostrou que esta se deu pelo volume de letras dispostas sobre a mesa, onde a aluna demorava em achá-las.. Ao ser facilitada a visualização das letras a aluna realizava a tarefa apresentando melhor desempenho. Este aspecto vem ao encontro do que Mazzota (1973) explica. A viabilização do recurso educacional mais adequado ao aluno é um dos aspectos mais importantes da Educação Especial (MAZZOTA, 1973). Como mostrou este estudo não basta oferecer recursos, eles precisam, algumas vezes, ser adaptados a cada indivíduo e de formas diferentes.

Ao analisar os dados obtidos na avaliação final pôde-se constatar que a aluna fez as aquisições, realizando as tarefas com índice de desempenho de 95% (ver figura 4).

Figura 4 - Desempenho da participante na avaliação final.

ÁREA DE DOMÍNIO	ÍNDICE DE DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO FINAL (%)
Linguagem gestual - LIBRAS e dactilologia	100
Designação da figura	90
Identificação da grafia das figuras	90
Grafia no espaço delimitado (linhas)	100
ÍNDICE PERCENTUAL (média)	95

Figura 5 - Gráfico de desempenho da participante nas avaliações inicial e final.



A análise do procedimento de ensino que envolveu todas as etapas da programação revelou alguns aspectos importantes mencionados pela literatura que dizem respeito à educação de alunos com surdocegueira. Questões relativas à comunicação e às habilidades remanescentes são discutidas por estudiosos, como visto anteriormente, que afirmam ser imprescindível à aquisição das habilidades escolares.

A efetivação da comunicação do aluno com surdocegueira é bastante complexa e envolve aspectos como vínculo afetivo, relação de segurança e vínculo social. Segundo Van Dijk (1983), é preciso viabilizar as condições específicas para promover o desenvolvimento da comunicação entre a criança surdocega e o ambiente, rompendo a barreira imposta pelo comprometimento dos sentidos distais. A observação do referido autor é válida não somente aos indivíduos surdocegos, mas a todos aqueles que são deficientes múltiplos com sérios comprometimentos na comunicação. É impor-

tante ressaltar que qualquer tentativa de levar o aluno com deficiência múltipla ou o com surdocegueira a se comunicar será em vão se este não estabelecer os pré-requisitos à sua efetivação.

De acordo com McImnes e Treffry (1997), o desenvolvimento da comunicação pode ser associado à destreza da criança em perceber os resultados de suas tentativas prévias de interação com as pessoas que estão por perto e com o espaço físico. Não é possível estabelecer uma comunicação efetiva, se não houver uma interação sincera dos adultos que a estimule.

Outro fator importante para o sucesso das abordagens educacionais é o desenvolvimento das habilidades remanescentes, em que as estratégias e recursos devem ser adequados para que atendam às necessidades destas crianças ou indivíduos, levando-os a fazer aquisições sempre que possível. É preciso estimular os resíduos das perdas e também os sentidos remanescentes.

De acordo com Myklebust (1971), na falta dos sentidos de distância (visão e audição), o tato assume o papel de sentido-guia e os sentidos remanescentes complementam-no na exploração e no estabelecimento de contatos com o mundo externo. Para estes indivíduos o tato é o elo que pode levá-los a interagir com as pessoas e com o espaço físico.

Para que o indivíduo com surdocegueira consiga realizar aquisições escolares, é necessário que as pessoas que atuam junto a ele tenham consciência de que é necessário prepará-lo e preparar o meio para isto.

Conclusão

Acredita-se que ao serem superadas as dificuldades que antecedem às aquisições acadêmicas, os indivíduos com

surdocegueira e os com deficiência múltipla, possam dentro de suas possibilidades e seu tempo, realizá-las com a ajuda e os estímulos adequados.

Este estudo finaliza, concluindo que o procedimento de ensino foi eficaz fazendo com que a aluna dominasse a leitura e a escrita de palavras da programação proposta e deixa como contribuição a certeza de que com procedimentos adequados, funcionalmente ecológicos, aliados à elaboração de estratégias coerentes, é possível livrar da inércia muitos dos alunos deficientes múltiplos, principalmente, os com surdocegueira.

Se for possível proporcionar a estes indivíduos independência para viver em suas comunidades já terá valido a pena todo esforço empenhado nesta tarefa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Deficiência auditiva/organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental e Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Referencial curricular para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. /Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP (educação infantil), 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem: surdo cegueira/ Múltipla deficiência sensorial. /Secretaria de Educação Especial –

Brasília: MEC/SEESP (Educação infantil), 2002b.

CADER, Fatima A. A. Abdel; COSTA, Maria da Piedade R. Características de algumas crianças surdocegas. CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO DA UFSCAR. *Anais...* São Carlos-SP, 2001. p. 1-3.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A. Abdel; COSTA, Maria da Piedade R. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. EDUFSCar: São Carlos, São Paulo, 2001.

COSTA, Maria da Piedade R. *O deficiente auditivo*. São Carlos: Edufscar, 1994.

JONES, Elmer H. La rubéola y el síndrome de rubéola congênita. *Dbl - Revista de Deafblind international*. n.23. Enero-Junio, p. 18-19, 1999.

MAIA, Shirley R. A educação do surdocego. SEMINÁRIO SURDEZ – DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO – INES. *Anais...*, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Trabalho docente formação de professores de educação especial*. São Paulo: E. P. U., 1973.

McIMNES, John M.; JREFFRY, Jacquelyn A. *Guia para o desenvolvimento da criança surdocega*. Trad. Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1997.

MONTEIRO, A. M. Surdez-cegueira. *Revista Benjamin Constant*, n.03, p.12-20, 1996.

MYKLEBUST, Helmer R. *Psicologia del sordo*. Madrid: Editora Magistério Español, 1971.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

VAN DIJK, Jan. Desarrollo de la comunicación. Artículo n. 23, Educación. In: Writer, J. Aplicación de un enfoque basado en el movimientos a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes. Trad. Organización Nacional de Ciegos de España. Madrid: ONCE. 1983

WHEELER, L.; GRIFFIN, H. C. A movement basead approach to language development in children who are deaf-blind. *American Annals of deaf*. December. v.142, n.5, p.387- 90, 1997.

Recebido em 02 de fevereiro de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de junho de 2006.

Política de formação de professores: Brasil – dos anos 30 ao início do século XXI*

Professor's formation policy: Brazil from the 30's to the beginning of the XXI century

Annaluci Corrêa**

* O texto faz parte da dissertação de mestrado da autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, em novembro de 2004.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. E-mail: e-mail: annaluci_correa@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho propõe-se a analisar a formação de professores da educação básica, com destaque no Ensino Fundamental, tendo como base os fatos históricos, econômicos e sociais ocorridos a partir dos anos de 1930. Registra as medidas adotadas, sobretudo na década de 1990, destacando eventos importantes como a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a regulamentação do Plano Nacional de Educação. Avalia os desdobramentos que aconteceram a partir dos referidos eventos e a sua influência nos programas oficiais de formação. Menciona, finalmente, a condução que vem sendo feita pelo atual governo sobre o assunto, tendo em vista as decisões assumidas pelo governo anterior, destacando a necessidade de superar os modelos implantados.

Palavras-chave

Formação de professores; políticas de formação; contexto histórico; educação básica; tendências atuais.

Abstract

The present work propose itself to analyse the primary teachers formation with highlight in the primary teaching having as base the historical, economical and social facts ocurred from the years of 1930. It registers the ways adopted especially in the 1990's, pointing out important events as the World Teaching Conference for All, the Directives and Bases law's promulgation from National Education and the regulation of the National Plan of Education. It evaluates the implications that happened according to referred events and its influence in the formation officials programs. It mentions finally the conduction that has been done by the present government about the matter, having in mind the decisions assumed by the previous government, highlighting the need of models implanted.

Key words

Teachers formation; politics of formation; historical context, real trends.

Este trabalho buscou investigar como vem se delineando a política de formação de professores no Brasil e como estão sendo configuradas estas políticas no governo atual. O problema central consistiu em saber se, por trás dos discursos de inovação, de qualidade pedagógica, de atendimento à diversidade e, principalmente, de medidas adotadas como suposto meio de superação das desigualdades sociais, haveria alguma outra finalidade. A opção pelo tema deu-se pelo entendimento de que nele se encontra a matriz de outros, que uma vez tratados, isoladamente, acabam por não oferecer contribuições aos agentes do processo educativo e, conseqüentemente, às transformações tão esperadas na qualidade da educação brasileira.

Iniciamos, considerando a idéia difundida na década de 1930 do século XX, de uma educação mais consistente em toda a sociedade brasileira, apesar de, até então, o país não ter organizado um sistema educacional propriamente.

Em 1932 foi assinado o Manifesto dos Pioneiros escrito por educadores e intelectuais. O Manifesto trouxe um programa de reconstrução da educação para o país, tendo como pressuposto uma escola pública, leiga e obrigatória para ambos os sexos, dando ênfase na necessidade do que ele chamou de “a unidade de formação de professores e a unidade de espírito”. Em suas linhas, fez referência aos professores como “sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância”.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), ganhou força a idéia de se criar um ensino adequado à modernização que se

esperava alcançar para o país, diante de uma nova orientação para sua construção. Com a Constituição promulgada em 1934, esperava-se a concretização das propostas educacionais, o que não ocorreu. Na mesma Constituição, ficou marcada a finalidade da escola: promover a obediência, tendo em vista a ordem e a moral cívica, o trabalho destinado às demandas da modernização e a expressa submissão ao Estado, o que também pode ser visto no seu artigo 150¹.

Com o início do Estado Novo, em 1937, poucas idéias inovadoras tiveram circulação no âmbito educacional, principalmente pelas restrições à liberdade civil e política. A Constituição de 1937 modificava o dever do Estado quanto à educação, dando limites à sua ação (artigo 129)². Aquilo que a Constituição de 1934 determinava como um dever do Estado passou, na Constituição de 1937, para uma ação secundária, o que caracterizou, junto com o regime político, um período em que as idéias de renovação na área educacional não encontraram possibilidades para se concretizar.

Já no período pós Estado Novo, a Constituição de 1946 ressaltava a liberdade e a educação dos brasileiros, garantida legalmente pelo poder público em todos os níveis e facultada à iniciativa privada. Em 1948, propostas de legislação educacional chegaram ao Congresso Nacional, dando início a um longo período que só iria terminar em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20.12.1961 (que prevaleceu inalterada até a promulgação da lei 9.131, de 24 de novembro de 1995).

A lei 4.024/61 trazia no capítulo IV um título destinado à "Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio", no qual definia que: "as escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário" (artigo 54).

Com o regime militar, instaurado por um golpe em 1964, instalava-se novamente as idéias de uma reforma do ensino. Com o pano de fundo da repressão ideológica e cultural levado à frente pelo movimento golpista, destacavam-se as iniciativas para uma educação voltada para o mercado de trabalho, atendendo aos objetivos da política econômica aliada ao capital internacional. Neste período é importante destacar as leis 5.540/68 e 5.692/71 que, embora com objetivos distintos, garantiam a oferta do então denominado ensino primário e favoreciam a formação de mão-de-obra especializada para os setores públicos e industriais. O pensamento dominante era o de preparar uma população para o tão propagado "milagre econômico brasileiro". Mas, tanto uma quanto a outra, não deixaram de representar a falta de compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, abrindo espaço ainda maior para a iniciativa privada, fazendo da educação um negócio de alto lucro.

A crise econômica que chegou ao país em meados de 70, o alto preço do petróleo, os problemas fiscais do Estado, entre outros fatores, provocaram rupturas no regime militar. Por este motivo, buscaram-se novas formas para conduzir as políticas sociais, entre elas a educação, vista como instrumento capaz de amenizar os

problemas sociais, sobretudo aqueles vinculados à pobreza e às desigualdades do povo. O projeto de desenvolvimento socioeconômico da América Latina, planejado por organismos nacionais e internacionais, foi alicerçado na substituição de importações com suporte financeiro de créditos do exterior. O modo de produção capitalista internacionalizado formou as diretrizes nacionais que conduziram as políticas de desenvolvimento dos países periféricos. A partir da Segunda Guerra Mundial até a crise do petróleo, em 1973, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), que propunha a intervenção do Estado, regulando as oscilações de emprego e investimentos, dirigiu a política de desenvolvimento. Já a partir da crise da dívida externa de 1983 esta política foi conduzida pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo Banco Mundial.

O desequilíbrio da economia e o fim do modelo de produção apoiado na substituição de importações já eram fortes. Porém, foi com a crise do petróleo (1973-1979), que se abriram os caminhos para os que defendiam o livre mercado. Foi ela a responsável pela entrada dos antigos países socialistas na engrenagem do mercado mundial. Era, portanto, uma crise que provinha da queda do socialismo do leste europeu e de um longo período de acumulação capitalista. O colapso econômico do início de 1980 marcou o fim do período áureo da industrialização e deu novos rumos para a tarefa de exportar produtos industriais tradicionais e importar produtos e serviços de alta tecnologia.

Durante os anos de 1980, a crise no mundo não afetava apenas o plano econômico, mas também os planos político e sociocultural. Em toda a América Latina e em particular no Brasil, o autoritarismo dos governos e as elites dirigentes uniram os seus interesses para obter o reconhecimento das elites financeiras internacionais, mostrando que o mercado brasileiro era atrativo com possibilidades de altas taxas de juros e lucros rápidos. Coube assim, ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional, a tarefa de intervir por meio de planos, reformas e ajustes, possibilitando uma nova direção à economia desses Estados.

Vários projetos ligados à área educacional surgiram neste momento, porém, os recursos destinados a eles acabavam não chegando aos seus destinos. Nos anos 80, o Brasil trazia um alto percentual de crianças excluídas ou repetentes na 1ª série do 1º grau, um enorme contingente de analfabetos e professores leigos. Neste quadro, chega ao fim o regime militar e tem início a "Nova República". O desenvolvimento educacional, que passou a ser configurado a partir de 1930, não conseguiu se manter nos anos 80, principalmente pela presença da inflação, da dívida externa, do baixo crescimento da economia e da desconsideração às políticas sociais.

Por outro lado, a doutrina neoliberal, que tinha como ponto central a afirmação da desnecessária intervenção do Estado no controle organizacional, desenvolveu-se nos anos de 1970, tornou-se hegemônica nos anos de 1980 e foi a inspiradora das reformas conservadoras dos anos de 1990,

atendendo às necessidades das elites internacionais que se sentiam ameaçadas pela direção da economia. As condições econômicas determinadas pelas necessidades do capitalismo em decorrência dos avanços tecnológicos e a necessidade de se estabelecer outros parâmetros que pudessem organizar a força do trabalho, foram alguns dos motivos básicos para que os países ricos, e também aqueles que se encontravam em processo de desenvolvimento, se reorganizassem por meio dos pressupostos neoliberais³.

No Brasil, junto com a decadência do regime militar, as idéias neoliberais difundiram-se paralelamente à crise econômica, iniciada em 1979, quando os banqueiros cortaram os créditos para o país, com a elevação da taxa de juros e a recessão dos Estados Unidos. Os problemas que tiveram origem na administração dos militares trouxeram desequilíbrio financeiro no setor público e na dívida externa, porém, outros momentos também criaram condicionantes para que o neoliberalismo buscasse a sua hegemonia⁴.

O novo direcionamento dado à economia foi extensivo às políticas sociais e educacionais. O governo brasileiro consentiu esta política, mediante a edição de constantes medidas provisórias, reformas administrativas e do Estado, abertura econômica, controle de investimentos e procedimentos que possibilitavam a concorrência nos serviços públicos (saúde, habitação, educação e previdência social), que seriam redefinidos no livre mercado. Quanto à educação, as políticas e estratégias de descentralização administrativa e financeira ficaram mais cla-

ras. Assim, ocorreu a ênfase nos resultados e na racionalização de recursos públicos; os critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade foram priorizados. Houve ainda a criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos, a institucionalização de parcerias, a adoção de políticas para o autofinanciamento, a manutenção de práticas autoritárias, a centralização do processo de avaliação das instituições e a vinculação entre educação e trabalho⁵.

No início dos anos 80, a vitória de partidos de oposição, em algumas eleições estaduais e municipais, possibilitou a presença em suas administrações de intelectuais vindos da universidade, dos partidos, dos movimentos sociais, que eram responsáveis por uma parcela importante de críticos da área educacional. Gradativamente, os governos de oposição elaboravam uma política contrária àquela que havia sido gerada pelos governos militares e que, até então, não havia sido revogada.

No avanço das propostas entre os educadores sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, é importante destacar o movimento da Constituinte. O Congresso Constituinte elaborou um acordo político no país acolhendo muitas contribuições da comunidade educacional. Ao ser promulgada em 1988 a nova Constituição oferecia as condições necessárias às mudanças na educação brasileira e respeitava a direção produzida pelos educadores a partir da década de 1970, que encontrou nos anos de 1980 as condições para se estabelecer. A Constituição vigente no Brasil, promulgada em 05.10.1988, destinou

ao capítulo III, seção I, dez artigos que fixaram as metas para a educação. Oito anos após, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Apesar da expectativa de que uma nova LDB possibilitasse a concretização das mudanças esperadas na Educação, é importante mencionar a conduta usada pelo campo neoliberal, obstruindo o seu processo de tramitação, apresentando um novo projeto de lei no Senado, com adaptações às diretrizes neoliberais internacionais para a Educação. Assim, o projeto de lei original foi enviado ao Senado e recebeu uma nova versão, apresentada em 1992. Nesta nova versão, foram definidos os segmentos responsáveis pela elaboração de um Plano Nacional de Educação⁶.

Neste quadro, na Tailândia, na cidade de Jomtien, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial⁷. A idéia difundida em Jomtien era de que a educação deveria atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Inicialmente, o acordo firmado deveria ser cumprido em todo o mundo, porém, cada país deveria considerar as peculiaridades do seu povo e, conseqüentemente, tomar as medidas mais apropriadas.

A Conferência realizou um estudo sobre os Estados para traçar as condições favoráveis à execução do que estava sendo

discutido. A Carta aprovada requeria dos nove países os procedimentos que deveriam ser adotados, com o objetivo de criar algumas condições para promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural. Eles deveriam mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica fazem parte de um profundo investimento para garantir o futuro de uma nação. Os Estados deveriam fortalecer a solidariedade no plano internacional, possibilitando relações econômicas mais justas entre si, corrigindo as disparidades, priorizando apoio aos países menos desenvolvidos e colaborando mutuamente para um clima de paz.

No que diz respeito à formação profissional, o documento não fez abordagens detalhadas, mas mencionou a importância da capacitação em serviço e registrou que “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos”. (DECLARAÇÃO..., 1990).

Tendo como meta principal a educação básica, a Declaração de Jomtien, que tem os seus princípios delineados pelo Banco Mundial, justificou a ênfase dada à educação primária e secundária, alegando ser a condição necessária para se reduzir a pobreza e aumentar a produtividade do trabalho dos mais pobres.

Os temas abordados na Conferência e em outros organismos multilaterais foram amplamente identificados nas discussões que antecederam a aprovação da última LDB, durante oito anos. Ficava claro o prenúncio do corte de verbas e das

privatizações que atingiriam a educação nos anos seguintes. O governo fazia uso de decretos, resoluções e medidas provisórias, articulando as decisões do plano educacional aos interesses de outros organismos internacionais. As propostas de Jomtien podem ser consideradas como um marco nas políticas educacionais adotadas no Brasil. Com sutileza, configura-se um documento capaz de abarcar idéias e procedimentos, que uma vez concretizados através do acordo estabelecido, definia os rumos da educação. Em torno dele, harmoniosamente, instalavam-se as propostas neoliberais e de mercado orquestrados pelos organismos internacionais, com o consentimento do governo.

Assim, os fatos históricos e econômicos ocorridos ao longo da década de 1980, principalmente o processo de modernização do capitalismo no Brasil e as mudanças sobre o papel do Estado, teceram um contorno sobre as propostas educacionais que passariam a prevalecer. As políticas para educação, sobretudo a educação básica, formuladas durante as décadas de 80 e 90, possibilitam o entendimento de em que medida as decisões tomadas neste campo estavam atreladas à legislação e às políticas de financiamento. Neste período, com a presença marcante de instituições como o Banco Mundial e o FMI, as idéias neoliberais ganhavam força, objetivando um determinado modelo de globalização de produtos e capitais. Essas idéias dariam novos rumos à política, à economia e, conseqüentemente, à educação brasileira.

Ao ser promulgada a nova LDB, em 20.12.96, ficou definido que a política edu-

cacional seria elaborada exclusivamente pelo MEC, inclusive a formulação de um Plano Nacional de Educação, atendendo aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A título de exemplo, prosseguimos com uma breve análise do histórico relacionado à criação do PNE.

A sociedade brasileira vinha esperando ansiosamente por um Plano de Educação. A luta é justificada pelo desejo de que, uma vez tornado lei, com a participação do povo, o PNE trouxesse propostas para a erradicação do analfabetismo, para a universalização da educação básica e para uma maior oferta do ensino superior público.

A partir de movimentos realizados por profissionais da educação, estudantes universitários e pesquisadores, surgiu a proposta de um PNE elaborado pela sociedade brasileira, sintetizado em propostas no I (1996) e II (1997) CONED (Congresso Nacional de Educação). Visto como um dos mais importantes documentos da esfera educacional, o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil foi apresentado à Câmara dos Deputados no dia 10 de fevereiro de 1998. Entretanto, tendo em vista que à medida em que o campo político e econômico se delineavam nos anos 90, o campo educacional adaptava-se a eles, assumindo a sua nova face, a apresentação do Plano da Sociedade Civil, "obrigou" o Governo FHC a retomar as discussões sobre o projeto elaborado pela sua equipe.

Sendo assim, no dia 11 de fevereiro de 1998 (um dia após a apresentação do PNE da Sociedade Civil), apesar do desinteresse do governo na elaboração de um

plano que realmente viesse a se efetivar, a apresentação do PNE – Sociedade Civil provocou uma reação imediata no grupo governista, fazendo com que ambos os projetos, juntos, estivessem no centro das discussões do Congresso.

Resumidamente, o projeto da sociedade buscava o fortalecimento de uma escola pública estatal e democrática como meio de universalizar a educação básica e aumentar o atendimento ao ensino superior. Essas metas incluíam, basicamente, os investimentos no ensino público, que iriam dos 4% para 10% do PIB, ao final dos dez anos do PNE. O projeto do governo mantinha as políticas educacionais vigentes, fundamentadas principalmente na centralização das iniciativas federais em relação à elaboração e aplicação da política educacional, isentando o Estado das responsabilidades.

A tarefa de decidir quais seriam as diretrizes traçadas para o Plano coube ao Parlamento. O deputado Nelson Marchesan (PSDB-RS) foi indicado como relator, na Comissão de Educação, e subscreveu um relatório (um substitutivo à proposta da sociedade) que levou seu nome. O mesmo deputado abreviou a participação social nas discussões do Congresso, dando prioridade aos técnicos e autoridades oficiais, durante as audiências públicas. Assim, a Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, deu prioridade a uma política determinada pelo Banco Mundial e pelo MEC. Simulou ainda, um suposto diálogo com a sociedade, mostrando uma situação no âmbito nacional que dificilmente

te poderia ser contestada.

Quanto à formação docente, o Plano Nacional aprovado contém um item com o título "Formação dos Professores e Valorização do Magistério". Aponta a necessidade de qualificar profissionais para a educação básica, usando como fonte o MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996. O texto procura demonstrar que há necessidade de formação para 159.883 professores para as quatro últimas séries do ensino fundamental, com licenciatura plena; que 44.486 necessitam de formação superior no ensino médio e ainda levanta uma questão importante sobre a qualificação específica para a atuação de professores para a educação especial e educação de jovens e adultos.⁸

Apesar de constatar a urgência de um trabalho voltado à formação docente, o PNE fixa objetivos e metas ousadas, sem no entanto definir as estratégias para alcançá-las. Fazendo um longo relato sobre as políticas de financiamento e gestão, defende o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) como fonte principal, registrando: "De toda sorte, qualquer política de financiamento há de partir do FUNDEF" [...].⁹

Outro exemplo pode ser visto, ainda neste período, entre 1995 e 1996, quando o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Foram documentos divulgados como sendo uma proposta para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro, de forma que as escolas pudessem elaborar os seus currículos, considerando a diferença de suas

realidades.

Os PCNs demonstraram ter como princípio o objetivo de oferecer parâmetros para que cada escola elaborasse o seu projeto pedagógico, considerando que estas tivessem a liberdade de levar também em conta outros referenciais. Portanto, deveriam ser respeitadas a liberdade dos diversos sistemas de ensino do país, além da autonomia das escolas. Isto significa ainda que o próprio direito de que os PCNs não fossem usados também deveria ser considerado.

Apesar disso, a possibilidade de escolher ou não a utilização dos PCNs acabou sendo totalmente desconsiderada no Parecer do Relator Deputado Nelson Marchesan, quando foi apresentado o Substitutivo ao Projeto de Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação. Entre as metas apresentadas no PNE, temos: "[...] assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, observando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais". (BRASIL, 2001). O texto é claro e, portanto, não deixa dúvidas quanto ao sentido do que pretende registrar. Ao mencionar o termo "assegurar" demonstra a idéia de que para cumprir o que determina a lei, todas as escolas deverão elaborar os seus projetos pedagógicos levando em consideração os PCNs.

Uma afirmação importante contida nos Parâmetros diz também que eles "constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país". (BRASIL, 2000c, p. 13). Sabemos que esta afirmação pode ser insuficiente, na me-

dida em que existem diversas concepções de qualidade e, principalmente por entender que, em educação, assim como em outras áreas, significa algo que é construído historicamente.

Os PCNs foram criticados principalmente quanto ao seu processo de elaboração. A principal crítica era a de que, se o documento se propunha a ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com um amplo processo de discussão. De outra maneira, as tentativas de implementação dos PCNs mais pareceriam iniciativas para a implementação de um currículo nacional, do que propriamente o ponto de partida para a elaboração de projetos pedagógicos, condicionados à realidade de cada escola.

Se considerarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais como um documento elaborado para a formação de uma geração de brasileiros no final do século XX e século XXI, como um documento que pretende ser um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática e, sobretudo sendo divulgado como elemento que fundamenta a formação dos professores, fica-nos a pergunta: quais os princípios e procedimentos, a longo prazo, que estarão dirigindo esta formação?

Podemos dizer que na última década, o Brasil foi marcado por um projeto político voltado para medidas que procuraram combater a inflação e recompor o mercado nacional, com o objetivo de atrair investidores internacionais. Esta política centrou-se na privatização, no controle cambial e na abertura do mercado, o que culminou em um sério impacto sobre a sociedade,

gerando desemprego, elevação de juros, recessão, concentração de renda e, principalmente, a queda nos serviços públicos prioritários oferecidos à sociedade. Incorporados à lógica do mercado e aos princípios do capitalismo, os bens públicos passaram a não ser vistos como conquista e direito da sociedade e neste contexto, a educação, integrada à lógica do mercado, foi encarada como mercadoria.

A integração das medidas legais, instalada pela Constituição, pela LDB e pelo PNE, trouxe aos setores interessados pelos destinos da educação no Brasil, especificamente aos que batalham pela escola pública, democrática e de qualidade, a tarefa de buscar o empenho necessário para que os seus ideais fossem alcançados. Apesar de o momento de esperança pelos novos caminhos que deveriam ser percorridos, o entrelaçamento dessas medidas com acordos assumidos internacionalmente e um novo cenário econômico trariam rumos diferentes para aqueles até então perseguidos, dificultando que o processo mantido pela Constituição e pela LDB se concretizasse. A escola pública perdeu a sua dimensão social e democrática. Deixou o âmbito da coletividade e do direito, para focar suas metas no potencial individual e na capacidade de cada um de gerir seus próprios recursos para financiar os estudos. Com esta dinâmica instalada na sociedade, o trabalho físico menos qualificado e com pequenos ganhos de salários continuou sendo destinado à camada popular da sociedade, enquanto que o sistema empresarial passou a privilegiar no recrutamento para os escalões superiores, as funções vinculadas à

tecnologia e ao espírito científico e criativo.

As propostas do governo seguiram as recomendações do Banco Mundial, incentivando as iniciativas privadas no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio). O mesmo Banco defendeu também a criação de referenciais que demonstrassem padrões de eficiência nos sistemas de ensino e gestão de recursos, como vemos, por exemplo, no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e no ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio). A nova realidade econômica e do ensino no Brasil, como não poderia deixar de ser, atingiu diretamente o professor, sobretudo com a implantação de medidas voltadas à sua formação.

Se pensarmos a formação dentro de uma dimensão social, passamos a entendê-la como um direito do professor, deixando de considerá-la em uma perspectiva de ações individualizadas, colocando-a no centro das políticas públicas para a educação. Desse modo, a formação passa a considerar a carreira, a jornada de trabalho e, conseqüentemente, a remuneração, componentes indispensáveis à elaboração de medidas que visem à valorização profissional. Ao fazermos uma pequena análise das medidas legais, pelo conjunto dos Pareceres e Decretos relativos à política de formação de professores, observamos o desconcerto e a pouca valorização dada ao assunto. A própria LDB, nos seus 92 artigos, dedica apenas sete ao Título VI, que se refere ao tema "Dos profissionais da educação". Além disso, em nenhum deles, faz qualquer menção a investimentos obrigatórios à qualificação docente. No Título VII, "Dos recursos

financeiros", refere-se ao assunto no artigo 70, mencionando o "aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação" como algo que poderá ser considerado para despesas de "manutenção e desenvolvimento do ensino", juntamente com outros itens como, por exemplo, "aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino".

Ainda na LDB, no artigo 63, lemos que pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior que "queira se dedicar à educação básica". Dessa forma, está em xeque a política de formação, visto que a lei demonstra desinteresse para com a necessidade de formação especializada, os pré-requisitos e os critérios para se construir um perfil profissional. Não há prioridade para que o professor possua formação própria para a docência, afirmando a sua identidade.

De modo geral, as prescrições legais, mostram o direcionamento dado às políticas de formação, pelo princípio de obediência ao neoliberalismo e financiadores externos que vêm determinando as reformas educacionais nos países da América Latina, sob a regência do Banco Mundial. O financiamento internacional tem conduzido o Brasil à formação de professores tendo como base a concessão de certificados, muito mais do que a garantia a uma boa qualificação, tanto aos leigos que fazem parte do sistema, como também aos futuros professores.

Pelo aspecto legal, podemos dizer que os programas oficiais de formação para professores deveriam considerar a concep-

ção de que a educação básica contempla a educação infantil e o ensino fundamental e médio. Entretanto, apesar da lei, as políticas governamentais dividem a educação básica em ensino fundamental e médio, subdividindo ainda o primeiro em ciclos (I, II, III e IV) ou fase inicial e final (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries). Deixam ainda excluídas totalmente das prioridades a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos. Se ocorre a fragmentação da educação básica, do financiamento e da organização dos sistemas, qual será a unidade encontrada para os programas de formação e para a identidade do professor?

As propostas de formação divulgadas pelo MEC trazem freqüentemente uma tônica relacionada com a organização curricular. Os documentos elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries assumiram uma dependência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desconsiderando-os como um elemento a mais dentro de um contexto, para concebê-lo como matriz de um processo. Ao submeter a política de formação aos PCNs, o MEC continua restringindo e fragmentando todas as reflexões sobre o assunto. Reafirma ainda uma posição autoritária sobre o professor e sobre a escola.

A LDB, quando cita novas instâncias para os cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior procura atender às solicitações dos organismos internacionais de financiamento de diferentes países. Com isto, possibilita a redução dos altos custos com a formação que acontece nas universidades, que têm o seu trabalho pautado

na pesquisa. Favorece ainda a ampliação da oferta do ensino superior nas instituições privadas, tornando mais ágil a formação docente. Assim, a política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação vai se firmando, credenciando-o como local exclusivo para a formação de professores para toda a educação básica, graduação e pós-graduação. Neste contexto, vemos ainda como uma nova modalidade de formação, os cursos à distância. Em publicações oficiais recentes o governo já começa a autorizar instituições a ofertar em tais cursos. (BRASIL, 2004).

No que diz respeito aos investimentos, não se trata de questionar a necessidade de investimentos na formação de professores da educação básica. O problema fica centrado em duas indagações: como e para quê? Neste ponto, o MEC mostra-se prático e totalmente submisso ao que deseja o Banco Mundial, ou seja, priorizar as áreas de formação traçadas por ele. Assim, dentre as premissas, fica a necessidade de se habilitar professores leigos, ainda muito numerosos, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e investir na política de formação em duas dimensões: o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício e os programas de formação de aperfeiçoamento em serviço. Por último, fica ainda a dúvida na interpretação que se faz dos termos capacitação e formação. Parece que a concepção de formação docente, mais ampla e abrangente, acaba se limitando à capacitação, ou ainda, capacitação em serviço (ou à distância).

O que realmente fica claro nas políticas educacionais de formação é que,

embora a educação básica esteja presente nos discursos oficiais como preocupação central, as ações governamentais demonstram desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e das instituições superiores que até então eram responsáveis pelo trabalho de formação.

No que se refere ao atual governo, em seu primeiro ano de mandato, o Presidente Lula nos mostrou, no campo educacional, desacertos e dificuldades em situar objetivos e estratégias. Em relação às políticas de formação, antes mesmo que o novo governo tomasse posse no início de 2003, entidades voltadas para o trabalho e a pesquisa no campo educacional fizeram um pronunciamento oficial por meio de documento datado de 20 de novembro de 2002, no Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor¹⁰. Nele declaravam a insatisfação com a postura adotada pelo governo anterior, reivindicavam debates e ações sobre os problemas educacionais, sobretudo aqueles ligados à formação docente e demonstravam a expectativa em uma nova atuação governamental.

Ao fazermos uma breve análise do que vem ocorrendo no âmbito educacional, neste novo governo, podemos dizer que o principal obstáculo tem sido a ausência de uma política de formação que faça um rompimento com as concepções e medidas do governo anterior. A regulamentação sobre a formação de professores, alicerçada nos ideais neoliberais, a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos cursos normais superiores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica,

permanecem em vigor, nas mesmas condições e com as mesmas concepções amplamente denunciadas ao longo dos últimos anos.

A educação é um movimento social que se destina à formação humana e se estabelece no princípio das relações, mas apesar de não ser nosso objetivo encontrar palavras para definir o que venha a ser a educação, encaminhamos nossas reflexões, ao final deste trabalho, procurando pontuar alguns itens sobre o complexo campo no qual se estabelece a teia que determina o enredo da sala de aula.

Tendo como ponto central o problema que focalizamos inicialmente, ou seja, como vem sendo elaborada a política de formação dos professores a partir dos anos 90 e o que antecede às medidas adotadas, é importante lembrar que a escola é o local onde se processam os procedimentos que visam à integração do indivíduo com o conhecimento e com o mundo. Assim, podemos imaginar a amplitude das variáveis e condicionantes que giram em torno da educação a que nos referimos.

O papel da escola sempre teve como base a idéia de que todos os cidadãos tivessem o direito e o dever de praticar e compartilhar a justiça social, a solidariedade, a ética, a emancipação. Embora abrangentes, estes conceitos demonstram que a finalidade da atividade acadêmica foi a de oferecer condições para que todo ser humano pudesse viver em harmonia com os outros seres humanos e com o mundo ao seu redor. Se por um lado, os objetivos da escola parecem simples, os dados que conseguimos obter demonstram que muitos

caminhos se cruzam e entrecruzam, modificando os seus rumos e conseqüentemente a sua finalidade.

O modelo capitalista trouxe um novo sentido para as propostas educacionais. Com o lema de formar um cidadão para atuar em uma sociedade democrática, o capital vem ditando regras, definindo que cidadão e que sociedade deseja ter. Aliado ao discurso neoliberal e às diretrizes do mundo globalizado, o sistema capitalista valoriza, desvaloriza, credencia, descredencia..., da forma que lhe é conveniente.

Assim, ao existir um determinado projeto de sociedade, o sistema educacional vem sendo reorganizado e articulado, de forma a atender às suas propostas, coordenado pelas organizações mundiais, detentoras do poder econômico. Sufocada pelas estruturas capitalistas, sem encontrar ações alternativas e pessoas que as coloquem em prática, a escola acaba sendo mais um instrumento de poder e manipulação, facilitando a concretização dos objetivos do sistema. As políticas educacionais do país procuram identificar-se com as políticas das indústrias, empresas e mercado, em um processo que envolve cumplicidade, competitividade, produtividade e individualismo.

A história da escola pública brasileira e da profissão de professor, aconteceu diante da reivindicação do povo para que o Estado destinasse recursos públicos para sua manutenção. Hoje, a mesma história ainda escreve capítulos intermináveis sobre as condições em que esta se encontra, além das condições de formação e trabalho do professor.

O presente estudo procurou demonstrar que os anseios para uma proposta de formação de professores, planejada de forma a garantir a devida valorização profissional e os reflexos desta na atuação pedagógica e nas transformações sociais, ocorrem há muito tempo. Entretanto, muitas vezes as estratégias adotadas visam ao atendimento dos objetivos políticos e econômicos que, muito bem articulados, acabam por sufocar os princípios fundamentais da formação docente. Na verdade, os profissionais da educação desconhecem as interferências políticas e econômicas que antecedem e subsidiam as reformas.

Desta forma, se os pressupostos que orientam as ações no campo educacional refletem as relações econômicas, fica-nos a dúvida acerca do limite das novas orientações políticas no Brasil. Até que ponto um novo governo teria meios para concretizar compromissos assumidos com o povo em campanha, limitando-nos a dúvida somente sobre os rumos da educação? Com a posse do Presidente Lula, apesar da expectativa de novos tempos, temos visto episódios e iniciativas desordenados, que mais parecem a continuidade e a concretização de processos anteriores.

A política atual, ao dar prosseguimento às políticas anteriores que privilegiaram a subordinação do país aos organismos internacionais de financiamento, indica a continuidade do movimento de desprofissionalização do magistério e a concretização das medidas de regulação e controle do trabalho do professor. Isto tem sido feito por intermédio dos processos de certificação, ampliação do modelo de formação

com tutores, produção de programas de formação a distância e elaboração de material didático voltadas para a formação continuada dos professores da educação básica, todos adequadamente organizados dentro dos pressupostos desta mesma política.

Nossa investigação procurou identificar as bases e referências das políticas de formação de professores, destacando as medidas adotadas a partir dos anos 1990, postas de maneira a contemplar as mudanças no âmbito do trabalho para o desenvolvimento do capitalismo. Procuramos demonstrar as concepções histórico-políticas que direta ou indiretamente influenciaram a política de formação de professores no Brasil de hoje e contribuir para que os professores, principais agentes de todo o sistema educacional, sejam elucidados em relação às medidas isoladas que chegam ao seu universo de trabalho, sejam elas no plano pedagógico ou administrativo. A estrutura educacional, embora aparentemente passiva, é ágil, atualizada e escondida no dinamismo de múltiplas aparências.

Notas

¹ Compete à União: [...] determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização (BRASIL, 1934).

² À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino de todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

³ A política neoliberal, no plano político-ideológico, propunha estabilizar os preços, recuperar as taxas de lucros, reduzir a intervenção do Estado na economia, abertura comercial irrestrita, reformas institucionais e do próprio Estado. E, quanto aos países devedores, esses se tornavam reféns de gigantescas dívidas externas especulativas que cresciam em proporção inversa às suas exportações e às suas rendas (SILVA, 2002b, p. 25-26).

⁴ Dentre esses momentos, podemos citar a derrota do movimento pelas Diretas e ainda a eleição de Fernando Collor para presidente da República, em 1989, trazendo o seu projeto de ajustes para o processo neoliberal e a conseqüente inserção dependente da economia do país no mundo da globalização. Entretanto, foi pela candidatura de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que se consolidaram as forças políticas com princípios conservadores, visando a um programa de estabilização econômica dentro dos princípios neoliberais.

⁵ A vinculação entre educação e trabalho, no sentido em que está empregada neste texto, refere-se especificamente ao processo produtivo. Não queremos desconsiderar a relação educação e trabalho no seu sentido mais amplo, necessária e importante à condição humana.

⁶ No dia 9 de janeiro de 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁷ Seguido por Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, nesta ocasião, o Brasil integrou a lista dos nove países com maior número de pessoas analfabetas do mundo que se comprometeram, juntamente com outros governos, a garantir educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

⁸ Para a educação infantil: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida. Quanto aos de creche, não há dados. Um levantamento urgente se faz necessário, para dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos. Quanto às classes de alfabetização: como serão desfeitas, conforme as diretrizes e metas deste plano, não se

trata de qualificar os professores para nelas permanecerem, mas para atuarem no ensino fundamental. São 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal. Para as 4 primeiras séries do ensino fundamental: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal. Considerando o grande aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, entre 1996 e 1999, é de supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente se houver admissões sem a qualificação mínima exigida (BRASIL, 2001).

⁹ O mecanismo de distribuição do FUNDEF envolve o recolhimento dos impostos dos Estados e municípios pelo governo federal, sendo este o responsável pela redistribuição posterior. Em 1998, segundo o

Balanco do primeiro ano do Fundef, divulgado pelo MEC no final de março de 1999, a receita total (somando-se a contribuição de Estados e Municípios; a receita do Distrito Federal não foi divulgada nem pelo MEC nem pela Secretaria do Tesouro Nacional) do Fundef alcançou R\$ 13,311 bilhões, porém o governo federal só contribuiu com R\$ 524,2 milhões, ou 3,9% do total (DAVIES, 1999).

¹⁰ As entidades que se manifestaram foram: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade).

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 56, p. 506-15, dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16.07.1934*. Disponível em: <<http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Brazil/brazil34.html>> Acesso em: 16 abr. 2004.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10.11.1937*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 23 ago. 2004.

_____. Disponível em: <<http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Brazil/brazil46.html>>. Acesso em: 16 abr. 2004.

_____. *Constituição do Brasil, de 15.03.1967*. Disponível em: <<http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Brazil/brazil67.html>>. Acesso em: 16 abr. 2004.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 8.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. 349 p.

_____. *Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 dez. 1999, seção 1, p. 4.

_____. *Decreto 3.554, de 7 de agosto de 2000a. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://>

prolei.cibec.inep.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2004.

_____. Lei n. 4.024/61. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2004.

_____. Lei n. 5.692/71. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 07 abr. 2004.

_____. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. *Dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto*. Diário Oficial da União – Edição Extra, Brasília, DF, 25 nov. 1995, p. 19257.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27834-41.

_____. Lei n. 9.424/96b. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.prolei.cibec.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2003.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1.

_____. *Núcleo de Educação, Cultura e Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do PT na Câmara dos Deputados*. Plano Nacional de Educação: algumas considerações. [S.l.: s. n.], 2000b (Cadernos de Educação, n. 2). 299 p.

_____. Portarias 1.500 e 1.501, de 26 de maio de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 maio 2004, seção 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 121 p.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Documento a partir da Conferência de Jomtien – Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2003.

Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. *Educação e Sociedade*. 2.ed. Campinas, SP: Cedes, v.20, n.68 esp., dez. 2000.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, SP: Cedes, v. 24, n. 85, dez. 2003.

Educação, Igreja e Sociedade. *Documento da CNBB*, n. 47. Itaiçi-SP, 08, maio, 1992. Disponível em: <<http://www.catolicanet.com.br/interatividade/documentos/doc/cnbbaz47.rtf>>. Acesso em: 07 abr. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.24, n.85, p. 1095-124, 2003.

MELLO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. *Educação e Sociedade*. 2.ed. Campinas, SP, n.68, especial, p. 45-60, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 202 p.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. O Banco Mundial: a face do monitoramento dos/nos tempos globalizados. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, n.56, p. 567-71, dez. 1996.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 24 abr. 2003.

Pronunciamento conjunto das entidades Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor ao Presidente Eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/anfopeniteroi.htm>>. Acesso em: 31 out. 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978. 267p.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 164 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

SILVA JR., João dos Reis. *Preocupações de um petista com a educação no governo Lula*. Adusp, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/29/h29A5.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

_____. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002a. 135p.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002b. 224 p.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 277 p.

TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender?* 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 158 p.

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 190 p.

Recebido em 17 de fevereiro de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de junho de 2006.

A função social da escola na ótica de Adolfo Lima, um educador português anarco-sindicalista

The social function of the school from the point of view of Adolfo Lima, a portuguese educator and anarchic-syndicalist

Luiz Carlos Barreira*

* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso.
e-mail: luizcarlosbarreira@yahoo.com.br

Resumo

Na história da educação portuguesa, Adolfo Lima comparece como um dos principais expoentes do movimento escolanovista e um dos maiores divulgadores das idéias libertárias no campo da educação e do ensino em Portugal. De 1906 a 1914, esse eminente intelectual português foi professor de Sociologia na Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, escola mantida pela Sociedade Promotora de Escolas, que era uma associação controlada pela fração republicana da maçonaria portuguesa. Criada em 1905, essa escola foi inicialmente concebida para proporcionar uma educação técnico-profissional à infância operária. Com a chegada de Adolfo Lima e de outros professores anarquistas a essa escola, uma outra forma de educar começou a ser nela experimentada. O principal objetivo deste artigo é discutir essa experiência, mais especificamente as idéias anarquistas que deram forma a esse novo modo de educar.

Palavras-chave

Adolfo Lima; educação anarquista; Escola Oficina N.º 1 de Lisboa.

Abstract

In the Portuguese history of education, Adolfo Lima appears as one of the most important representatives of the progressive education movement and one of the major exponents of the anarchic ideas applied to education and teaching area in Portugal. Between 1906 and 1914, this eminent Portuguese intellectual was a teacher of Sociology in the Escola Oficina N.º 1 of Lisbon, a school supported by The Schools Promoter Society, witch was an association controlled by the republic fraction of the Portuguese freemasonry. Created in 1905, this school was originally conceived to provide a technical and professional education to the working class children. With the arrival of Adolfo Lima and others anarchic teachers to that school, another way of children education was tested. The main objective of this article is to discuss this experience and specially the anarchic ideas that gave shape to that new way to educate children.

Key words

Adolfo Lima; Anarchic education; Escola Oficina N.º 1 of Lisbon.

Introdução

Neste artigo, apresentamos sucintamente algumas daquelas que consideramos ser as principais características do pensamento político-pedagógico de um renomado escolanovista português e um dos maiores difusores, além de praticante, das idéias libertárias no campo da educação e do ensino em Portugal, no primeiro quartel do século XX: Adolfo Lima.

Filho de pai português e de mãe brasileira, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima¹ nasceu em Lisboa em 28 de maio de 1874 e faleceu, também em Lisboa, em 27 de novembro de 1943. Embora formado em Direito pela Universidade de Coimbra, foi no campo da educação que sempre atuou. Entre 1906 e 1914, foi professor Sociologia e diretor pedagógico da Escola Oficina N° 1 de Lisboa, instituição escolar pertencente à Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, uma organização de caráter maçônico e republicano, que, em 1913, passou a chamar Sociedade Promotora de Escolas. Fundada em 1905, essa escola esteve inicialmente voltada para a formação técnico-profissional da infância operária, oferecendo cursos de carpintaria. A partir de 1907, quando Adolfo Lima e outros professores anarco-sindicalistas portugueses passaram a compor o corpo docente dessa escola, uma outra forma de educar, segundo Candeias (1994), começou a ser nela experimentada e um modelo pedagógico alternativo ao liberal passou a orientar as práticas cotidianas de seus diretores, professores, alunos e funcionários. Isso, no início do século XX, pouco antes,

portanto, de ser proclamada a república portuguesa. Enquanto trabalhou nessa escola, Adolfo Lima dirigiu *Educação*, uma revista quinzenal de Pedagogia editada pela Sociedade Promotora de Escolas, a mesma sociedade que mantinha a Escola Oficina. Destinada aos professores das escolas primárias portuguesas, essa revista teve um curto ciclo de vida, pois circulou por apenas um ano: de janeiro a dezembro de 1913.

Depois de ter passado pela Escola Oficina, Adolfo Lima começou a lecionar no Liceu Pedro Nunes, também em Lisboa. Em fevereiro de 1918, assumiu a direção da Escola Normal Primária de Lisboa, onde permaneceu como diretor até maio de 1921 e, como professor, até 1933. A partir de então, assumiu a direção da Biblioteca-Museu do Ensino Primário, que era anexa à Escola Normal de Lisboa. Entre 1924 e 1927, dirigiu a revista *Educação Social*, também editada em Lisboa. Mesmo encontrando-se afastado da Escola Oficina, Adolfo Lima jamais a esqueceu. Ao contrário, não são poucas as referências feitas a esta nos vinte e tantos artigos que publicou nessa revista *Educação Social*.

É sobre a experiência de Adolfo Lima na Escola Oficina N° 1 de Lisboa, que este artigo versa². Os principais traços dessa nova forma de educar, que serão aqui apresentados, foram extraídos, basicamente, dos artigos publicados por Adolfo Lima na revista *Educação*³ e da tese de doutoramento de António Candeias⁴.

1 A escola em três tempos: passado, presente e futuro

De acordo com Candeias (1994), com a chegada de Adolfo Lima, Antonio Lima⁵, Deolinda Lopes Vieira⁶ (Pinto Quartim), César Pôrto⁷, Emílio Costa⁸ e José Carlos de Sousa⁹, entre outros, à Escola Oficina N° 1 de Lisboa, duas correntes políticas com perspectivas diferentes, no que diz respeito aos planos socioeducativos – maçons republicanos e anarquistas – passaram a conviver em relativa harmonia. Entretanto, com o passar do tempo, o cotidiano dessa escola começou a mudar lenta e paulatinamente. Uma luta surda pela predominância dos dois modelos educativos ligados a essas duas esferas de influência política passou então a ser travada no interior da escola: de um lado, um modelo de educação liberal (similar, do ponto de vista pedagógico, aos modelos tradicionais), suportado pela ala republicana e maçônica; e, do outro, um modelo de educação “libertário”, apoiado pelo corpo docente anarquista.

A Escola Oficina teria sido, nesse período, uma espécie de laboratório pedagógico do anarco-sindicalismo português, que, “muito atento à sua vida, fez dela o seu modelo de educação, pela aprovação de uma série de teses educativas, no 1º Congresso Confederal, 4º Nacional, da Confederação Geral dos Trabalhadores (C.G.T.), a grande central sindical dos anos 1920 de tendência acentuadamente anarco-sindicalista, decorrido em Santarém no ano de 1925”¹⁰.

Dentre as inúmeras críticas feitas por Adolfo Lima à velha escola – a escola que

a recém-proclamada República portuguesa herdara do regime monárquico –, destacam-se as seguintes: a) total alheamento em relação à vida; b) transmissora de parcos e inúteis conhecimentos, posto serem eles desprovidos de utilidade prática; c) cultivadora de hábitos de dependência, uma vez que seus métodos e programas de ensino não criavam condições para que a criança pensasse por si e atuasse sozinha. Nessa escola, concluía Lima, tudo era erro, tudo era ilusão (1913a, p. 163).

Ao negar a velha escola, apontando suas principais mazelas, Adolfo Lima afirmava algumas das virtudes daquela que deveria ser a sua antítese: a nova escola. Essa escola deveria ser “a imagem da vida”, como as suas palavras a seguir proclamam:

Pretende-se criar na escola um meio que seja a vida real, uma como que repetição ou cópia do que é o viver em sociedade. A escola deve ser um meio social experimental, reflexo da realidade, em que a criança deverá ser treinada a ver, a observar a vida, a sociedade, onde mais tarde terá de haver-se, de existir (1913a, p.163).

Entretanto, essa nova escola não deveria reproduzir certos valores e crenças, tão caros à sociedade mercantilista e competitiva (capitalista) de então. Ao contrário, deveria esmerar-se em formar homens e mulheres solidários. Para a concretização de tão ambicioso projeto e o enfrentamento dos desafios que essa concretização traria, Lima assevera:

Ensine-se à criança a prática da vida [...]; eduque-se a sua iniciativa, a sua independência, a resolver por si os problemas cotidianos de que for objeto [...] e a aplicar todos os conhecimentos adquiridos; mas

não se há de fazer dela igualmente um ser perfectível e progressivo, dando-lhe, criando-lhe um ideal superior à mesquizez da simples prática? Não se há-de fazer da escola esse meio ideal para que tendem as sociedades, em que experimentalmente as crianças pratiquem o auxílio mútuo, aprendam a pensar nos outros e a cuidar deles, a serem generosas, verdadeiras, leais, altruístas e natural e conscientemente solidárias? (1913a, p.164).

A escola nova pela qual Adolfo Lima luta não é realista, mas naturalista. E, aqui, percebe-se claramente a influência de Rousseau nas formulações político-pedagógicas do eminente educador português. Ao contrapor a escola do passado com a do presente e a do presente com a do futuro (a nova escola que os anarco-sindicalistas portugueses tanto almejavam), Adolfo Lima professa a sua crença na natureza "perfectível e social da humanidade", como se pode perceber no texto abaixo transcrito:

A escola do passado, a velha escola era vã, inane; estava abaixo da vida, da realidade. A que querem no presente, exigem-na exageradamente a par da vida, [...] limitada à estúpida e vil vida vegetativa em que o estômago deve predominar; é realista. Ora, a escola não deverá colocar-se acima da vida, em que a idéia e os belos sentimentos predominem sobre tal prática? Em vez de realista não deverá ser antes naturalista? Não deverá antes basear-se na natureza perfectível e social da humanidade, que não exclui a idéia do futuro e a preparação para uma outra época, para melhores tempos? (1913a, p.164).

2 Desafios a serem enfrentados na construção de uma escola nova

No delineamento dos contornos da nova forma de educar proposta e praticada pelos educadores anarco-sindicalistas da Escola Oficina N° 1 de Lisboa, e divulgada por Adolfo Lima na revista *Educação*, a distinção entre educação e instrução e a admissão de que ambas seriam igualmente necessárias à formação integral da criança constituem uma das principais características do modelo pedagógico por eles defendido. Reconheciam, entretanto, as dificuldades a serem enfrentadas pelo professor-educador no desempenho dessas duas importantes tarefas: ensinar e educar.

Para eles, ensinar seria fornecer à criança "certo e sólido capital de conhecimentos devidamente concatenado e inteligível", para que ela, fazendo uso desse conhecimento na sua vida cotidiana, pudesse compreender e discernir "as relações de causa e efeito", mas jamais fazendo dela "um simples receptáculo em que se metem cousas ao acaso" (1913b, p.61).

Por sua vez, o verdadeiro ato de educar teria por objetivo "criar na criança um método de trabalho, uma orientação, uma consciência de tudo que diz e faz". O educador deveria "estimular-lhe o gosto pela atividade, desenvolver-lhe a vontade e a personalidade". Deveria, ainda, "torná-la um caráter" de modo a poder harmonizar "as suas ações com o seu pensar". Também deveria "canalizar-lhe ou desenvolver-lhe o exercício de uma aptidão, de uma inclinação, e, até, de um instinto, ou promover-lhe

a inibição de outros instintos". E, por fim, "cultivar-lhe um ideal" (1913b, p.61).

Entretanto, para poderem ensinar e educar dessa nova maneira, os educadores "verdadeiramente" comprometidos com a formação integral das crianças, teriam de enfrentar dois outros problemas de difícil solução: a sua precária e inadequada formação e as más influências que os adultos exerciam sobre as crianças.

Começemos pelas más influências. Como os adultos já se encontravam de certa forma "educados", e, não necessariamente de acordo com os princípios que orientavam as práticas educativas dos educadores anarco-sindicalistas da Escola Oficina N° 1 de Lisboa, eles representavam, na ótica desses educadores, um enorme obstáculo à formação das crianças. Sobre tais influências, Adolfo Lima assim se expressou:

Ah! as pessoas crescidas! Como seria relativamente facilitada e compensadora a missão do professor, como o seu trabalho seria profícuo e eficaz, se êle só tivesse a defrontar-se com a criança!

As pessoas crescidas são o flagelo do professor e da criança! São o fracasso de muita obra educativa. Manifestando ostensivamente todos os seus vícios, os seus erros, todos os seus preconceitos, e, sobretudo, a sua nula ou péssima educação, elas são um elemento deletério, a corrupção da influência da Escola. Os seus exemplos, o seu contacto, minam e arruinam o edifício que a educação cria em cada criança – edifício construído à custa de muita paciência, de muita dedicação, de muita boa vontade, de muito trabalho! (1913b, p.61).

Por essa razão, educar, e não apenas instruir, seria uma obra extenuante e exigi-

ria do educador aguda observação e constante atenção, para que nenhum pormenor, "o mais leve gesto, a mais insignificante contração do rosto ou das mãos da criança" fosse desprezado, de modo a perceber as causas que lhe davam prazer e as que lhe provocavam dor, e daí inferir as tendências e os temperamentos das crianças (1913b, p.61).

Entra em cena a formação intelectual e moral do professor. Também o professor da escola nova, que então se constituía e se instituía pela ação cotidiana dos educadores anarco-sindicalistas da Escola Oficina N° 1 de Lisboa, deveria ser educado de acordo com os mesmos princípios que orientavam as práticas político-pedagógicas de seus idealizadores.

O atavismo, a hereditariedade, o preconceito, o instinto, a tendência conservadora de aceitar idéias e sentimentos personificados nos adultos eram, no entender de Adolfo Lima, os principais inimigos da educação e do progresso. Para combatê-los e destruí-los, defendia a necessidade de um trabalho simultaneamente intensivo e pertinaz. Não seria em uma semana ou em alguns meses que os educadores conseguiriam inibir em uma criança "a tendência para actos que foram praticados durante séculos por uma raça" (1913b, p. 62). Para que tal objetivo pudesse ser atingido, uma ação convergente seria imprescindível. Nesse sentido, o educador teria de criar um ambiente, uma atmosfera na qual a criança pudesse ser constantemente "solicitada a ver praticar e a praticar ela própria actos e acções atinentes ao desenvolvimento do que [...] (se quer) fazer brotar nela ou ao

atrofiamento do que (se) lhe [...] (quer) estirpar.” (1913b, p. 62)

Para que a educação pudesse ser profícua e fecunda, a criança deveria ser “colocada em circunstâncias favoráveis, em um meio congruente à sua boa educação, saudável, activo, e não puramente passivo, em que tudo que a rodeia lhe seja propício, lhe estimule e crie – e não hostilize – a necessidade da verdade e do bem e que ela só ouça e veja essa verdade e êsse bem!” (1913b, p.62).

O incômodo de Lima com as más influências que os adultos estariam a exercer sobre as crianças é uma evidência, como já dito anteriormente, que denuncia a influência de Rousseau nas suas formulações teóricas sobre educação. As palavras de Lima abaixo transcritas explicitam algumas das “más influências” a que ele se refere:

Quantas vezes uma pessoa crescida destrói com uma simples carícia, inoportuna, a obra educativa dalguns anos; quantas vezes um sorriso, de dúvida ou de desdém, uma palavra inconscientemente proferida não inutiliza o trabalho aturado dalguns anos de educação!

[...] Suponhamos uma escola situada numa vila ou num bairro de desordeiros. Todo o esforço do corpo docente deve ser para criar um ambiente de paz, de sentimentos paternais e organizar, pelo menos na escola, um meio hostil a tudo que seja luta, combate. A preocupação predominante deve ser apagar a tendência para a agressão, as atitudes e as acções que traduzam sentimentos de combatividade, de luta, que forçosamente devem manifestar as crianças cujos pais são afamados em desordens, em violências, em rivalidades.

[...] Imagine-se [...] surgir alguém junto à

escola a ensinar jogos de luta, como o box, o do pau, etc., e imediatamente todo o trabalho educativo se perderia, seria inutilizado, despedaçado!

[...] um espetáculo de circo, uma tourada, uma sessão animatográfica, uma parada, um cortejo cívico, a escolha dum fardamento escolar, uma sessão solene, com oradores e sem critério educativo, uma récita, uma exibição, uma formatura, uma música, pode pôr uma criança em contacto, sob a influência dalgum elemento de força, ou dalguma pessoa que inutilize toda a obra educativa dum professor ou dum corpo docente amigo e apaixonado até a abnegação pela sua escola, pelos seus alunos (1913b, p.63).

A caracterização das assim chamadas “más influências” a que as crianças em processo de escolarização estariam sujeitas, e que caberia à escola, de uma forma geral, e ao professor, em particular, tentar evitar, enseja algumas indagações. Dada a diversidade das “más influências” acima arroladas, como poderia o professor, ou mesmo a escola, impedir que a criança se deixasse influenciar por algumas delas? Seria possível à criança (do operariado) viver apartada do seu próprio meio? Claro está que Adolfo Lima, seus colegas e diretores da Escola Oficina não ignoravam ser esse isolamento impossível. Por que, então, tanta insistência? Estariam eles querendo interferir no cotidiano das famílias operárias? Estariam eles querendo promover uma reforma moral e intelectual da sociedade, impondo ao trabalhador urbano uma nova racionalidade, de modo a fazer com que ele se submetesse a uma nova maneira de viver e pensar, portanto, a um novo modo de vida global? Caberia à escola, por inter-

médio de seus professores e alunos, tal tarefa? A julgar por algumas das práticas da Escola Oficina e, também, por alguns textos de autoria de Adolfo Lima, parece que sim.

Em resposta às acusações sofridas face à posição que assumira em relação às más influências que os adultos supostamente exerciam sobre as crianças, e sobre a necessidade de livrá-las dessas influências, Adolfo Lima, categoricamente, afirma:

Mas – dirão os *blagueurs*, fazendo espirito – só metendo numa redoma os meninos é que eles se livrarão das pessoas crescidas.

Sem me rir do espírito fino da frase respondo: sim, aceito; eles devem ser subtraídos a êsse contacto deletério pela forma mais radical possível, e nomeadamente daqueles que se julgando pedagogos não passam de *pedantes* – não no sentido etimológico do termo, mas no seu sentido depreciativo (1913b, p.63).

Em um derradeiro lamento, como se estivesse a reconhecer, sem, no entanto, admitir a impotência da escola e particularmente do educador frente às imposições da vida cotidiana, confidencia: “Ah! As pessoas crescidas! Como seria relativamente facilitada e compensadora a missão do professor, como o seu trabalho seria profícuo e eficaz, se ele só tivesse a defrontar-se com a criança” (1913b, p.63).

3 Da necessidade de conquistar os alunos: novos programas e métodos de ensino

Como todas as leis e regulamentos, os programas de ensino não são nem podem ser, segundo Lima, “diplomas impecá-

veis, reguladores de toda a matéria e seguindo uma norma ou critério que possa ser acessível a todas as inteligências, a todos os saberes” [1913c, p.13]. Mesmo quando não resultam da ação de políticos tendenciosos, das fantasias de um ministro, ou das elucubrações teóricas de algum pesquisador de gabinete, mas da experiência concreta de professores, os programas de ensino sempre oferecem, segundo Adolfo Lima, deficiências, lacunas, saltos e inconseqüências. Mas, por quais razões? Principalmente porque, segundo ele, cada professor, “tendo sua psicologia, um cabedal de conhecimentos diferente, é levado a interpretar, a aplicar diversa e, até, erradamente toda a matéria dum programa de ensino” [1913c, p. 13].

Por essas razões, um programa de ensino mal elaborado ou que estivesse em desacordo com as regras da assim chamada “boa pedagogia” poderia apresentar excelentes resultados, dependendo de quem o pusesse em prática. Por outro lado, um programa bem elaborado ou que seguisse rigorosamente as regras da “boa pedagogia” poderia resultar em monstruosidades, se quem o aplicasse não estivesse penetrado de seu espírito (algo bem diferente da sua letra) e tivesse outros processos de ensino, outro método [1913c, p. 13].

De acordo com essa ótica, os programas de ensino, como instrumento pedagógico, pouco ou nenhum valor teriam. “Para o bom professor – diz Lima –, eles têm uma importância mínima; para o mau professor, para o professor inexperiente, eles são um tropeço e prejudiciais ao ensino, provocando-lhes erros de interpretação e de

aplicação" [1913c, p.13-14]. Em contrapartida, o método de ensino seria o fundamento da educação e da instrução. Para Lima, mais que o saber e a erudição, o domínio do método, pelo professor, far-se-ia condição *sine qua non* para se medir o alcance (os efeitos) da educação escolar. Para ele:

Um professor por muito sábio e erudito que seja, por muito rigoroso que seja na aplicação dum programa o mais perfeitamente baseado e organizado na ciência pedagógica, se não tiver método, será um mau professor, não ensinará nada proveitoso e duradouro aos seus infelizes discípulos. Pelo contrário, um professor modesto, de saber limitado, mas sólido, não tendo a pretensão dum enciclopedista e tendo ao seu dispor um péssimo programa [...] ele pode fazer prodígios de educação e dar aos seus alunos uma firme, resistente e sã ilustração, se tiver método de ensino, digno deste nome [1913c, p.14].

O horror que a escola estaria causando em muitas crianças, seja por ministrarlhes aulas desinteressantes e enfadonhas, seja por estar exigindo-lhes estudos que freqüentemente as aborrecem, porque alheios ou muito distantes da realidade por elas vivida, também estaria sendo determinado, segundo Adolfo Lima, "por haver programa a mais e método a menos" na escola. "O professor deve ser um educador do cérebro e deve criar nos seus discípulos o gosto pela matéria da aula, tornando atraentes os assuntos que trata e fazendo com que os alunos se entusiasmem e sintam necessidade de saber", assevera Adolfo Lima (1913c, p.14)

A maneira como o professor introduzia a criança no universo de conhecimento das disciplinas que ministrava evidenciava,

segundo Lima, uma aceitação pouco ou nada crítica do professor às prescrições dos programas de ensino, que determinavam que o início das atividades, em qualquer disciplina, deveria começar "pelos preliminares, pela nomenclatura que são sempre enfasiadores (sic), aborrecidos, despidos de interesse para as crianças e que as indis põem logo contra a ciência e o professor, sendo considerados tanto uma como o outro seus inimigos" (1913c, p.14).

De que forma, então, o professor, empenhado em cumprir bem essa sua "missão" de criar no aluno o gosto pela ciência, deveria agir? Para Adolfo Lima, ele deveria:

[...] saltar por cima do programa e começar por onde se lhe afigurar ser mais cativante para a criança, de modo a conquistá-la, a ganhar-lhe a atenção, o interesse. [...] Uma vez, porém, alcançada a desejada atenção, despertado o interesse e criado o gosto pela matéria da aula, então o professor poderá habilmente partir desse ponto em que conquistou os seus alunos para os fundamentos, os preliminares tendo o cuidado de os ensinar como incidente, como a-propósito (1913c, p.14).

Conquistar a criança para a ciência, era o grande desafio feito pelas pedagogias modernas a todos os professores interessados em cumprir sua "missão". O mundo moderno estaria a exigir deles mudanças radicais em seus modos de ver, pensar e agir. Era preciso fazer com que a escola passasse a se organizar com base em outros fundamentos científicos e outras finalidades sociais. A falência da velha escola fora declarada. A pedagogia "tradicional" já não mais servia, posto não se preocupar com a educação integral do ser humano,

mas apenas com o cultivo do seu intelecto. O emprego de métodos e processos de ensino que estivessem em sintonia com os avanços da ciência, especialmente da pedagogia e da pedologia, passou a ser então postulado. A nova escola deveria passar a observar outros critérios de organização, que não os da velha escola, fundados em uma nova orientação pedagógica e social.

Considerações finais

Nas práticas educativas da Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, vislumbradas por intermédio da análise que fizemos dos artigos que Adolfo Lima fez publicar na revista *Educação*, percebe-se, como se viu, uma clara influência das “modernas teorias pedagógicas” que circulavam pela Europa àquela altura. Essas práticas denunciavam a presença de uma escola ativa, cuja principal característica está na defesa incondicional de uma educação integral do ser humano. Uma educação que procurava romper, portanto, com a histórica separação entre teoria e prática, entre braços e intelecto. Mas, uma educação também voltada para a solidariedade. Esta última foi, sem dúvida alguma, a pedra de toque do modelo pedagógico produzido pelos sujeitos que ajudaram a fazer, em Portugal, a história de uma escola para filhos de operários.

Notas

¹ Os dados biográficos de Adolfo Lima aqui apresentados foram extraídos de um verbete escrito por António Candeias, publicado no Dicionário de Educadores Portugueses, referência 453 (CANDEIAS, 2003).

² Trata-se de uma primeira aproximação em relação ao tema, que vem sendo explorado como parte de um projeto de pesquisa que o autor deste artigo desenvolve com outros colegas pesquisadores, brasileiros e portugueses, em convênio de cooperação internacional firmado entre Brasil e Portugal. O projeto intitula-se “A história da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais” e é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Marta Maria Chagas de Carvalho, da Universidade de São Paulo, e, em Portugal, pelo Professor Doutor Joaquim António Pintassilgo, da Universidade de Lisboa.

³ Os artigos que Adolfo Lima publicou nessa revista e que aqui dão sustentação às nossas análises foram os seguintes: Educação social (1913a), Educar (1913b) e Programas e métodos (1913c).

⁴ Essa tese foi defendida na Universidade do Porto e publicada pelo Instituto de Inovação Educacional de Lisboa. As referências que dela aqui fazemos foram extraídas da versão publicada (CANDEIAS, 1994).

⁵ Irmão de sangue de Adolfo Lima, António Godfroy de Abreu e Lima nasceu em Lisboa em 8 de janeiro de 1883 e faleceu, também em Lisboa, em 05 de janeiro de 1968. Estudou, sucessivamente, no Colégio Nacional, Liceu do Carmo, Escola Industrial Marquês de Pombal e Instituto Industrial, onde concluiu o curso de Química Industrial. Ingressou no mercado de trabalho como diretor técnico da Seção de Indústrias da Casa Nunes & Nunes e da Casa Industrial Mercantil do Oeste e chefe de seção da Companhia Portuguesa de Higiene. Mas, foi no ensino que se consagrou, construindo uma carreira profissional indissociável da escola a que dedicou a maior parte da sua vida, a Escola Oficina N.º 1 de Lisboa. Iniciou suas atividades docentes no Colégio Francês e colaborou, ainda que de forma pontual, com o projeto de escola nova experimentado pelo Colégio Infante de Sagres, fundado nas Laranjeiras (Lisboa) em 1928. No exercício do magistério, dedicou-se, basicamente, a duas áreas: aos Trabalhos Manuais Educativos (modelação em barro e papel) e às Ciências Físicas, Químicas e Naturais. Não foram poucas as aulas de ciências que esse professor publicou na revista *Educação*, no *Boletim da Escola Oficina N.º 1 de Lisboa* (que deu continuidade

à revista *Educação*) e na revista *Educação Social*, dirigida por seu irmão (FIGUEIRA, 2003).

⁶ Filha de doméstica e de caixeiro viajante, Deolinda Lopes Vieira (Pinto Quartim) nasceu na cidade de Beja, em 8 de julho de 1883, e faleceu em Lisboa, em 8 de junho de 1993. Frequentou a escola primária na sua cidade natal e, aos 12 anos de idade, seus pais fixaram residência em Lisboa. Foi nessa cidade que Deolinda cursou a Escola Normal. Por intermédio das obras de Tolstoi, Kropotkin, Élisée Reclus, Sebastien Faure, Jean Grave e muitos outros. Segundo Manuela Ferreira (2003), Deolinda teria encontrado "o fundamento para as suas opções políticas e sociais". Tempos depois, conheceu o brasileiro Antônio Pinto Quartim (um dos principais divulgadores do anarquismo em Portugal e autor de vários livros, responsável por projetos culturais e jornalísticos como *O Protesto - Guerra Social* (1908-1909), *Amanhã* (1909) e *Terra Livre* (1913) e o primeiro chefe de redação do jornal *A Batalha* em 1919). Deolinda começou a trabalhar como professora na Escola Oficina N° 1 por volta de 1910. Um ou dois anos depois, acompanhou o marido em viagem ao Brasil, que fora expulso de Portugal por suas atividades políticas e sociais. Regressou a Portugal em 1915 e voltou a trabalhar na Escola Oficina N° 1, mas também lecionou em algumas escolas móveis republicanas, que foram extintas em 1930. Em 1919, especializou-se em educação infantil na Escola Normal Primária de Lisboa (situada no bairro de Benfica), naquela época dirigida por Adolfo Lima. A partir de então, trabalhou alternadamente na Escola Oficina e no ensino oficial infantil, então recém-criado. Com a extinção do ensino infantil em 1932, foi transferida para uma escola do ensino primário oficial onde se manteve até à sua aposentadoria, ocorrida por volta de 1939-1940 (FERREIRA, 2003).

⁷ César Pôrto foi um dos impulsionadores da Educação Nova em Portugal. Formou-se em Antropologia, em Paris, e exerceu o magistério primário em várias escolas portuguesas. Maçon e republicano, César Porto iniciou sua vida política nas "lides libertárias", tendo sido um assíduo colaborador do jornal *A Batalha*. Nasceu em Lisboa em 30 de novembro de 1873 e faleceu, também em Lisboa, em 25 de dezembro de 1944. Na Escola Oficina, foi pro-

fessor de Português e Sociologia. Tempos depois, assumiu a direção pedagógica dessa mesma escola. Dentre outras atividades, compôs a comissão promotora da Liga de Ação Educativa, fez parte do conselho pedagógico da Universidade Popular Portuguesa e visitou a Rússia a convite da Federação Pan-Russa dos Trabalhadores de Ensino (CASTELO, 2003).

⁸ Emílio Martins Costa nasceu em 21 de fevereiro de 1877, na cidade de Portalegre, e faleceu em 17 de fevereiro de 1952, em Lisboa. Teve uma rápida passagem pela Escola Oficina N° 1, de Lisboa, e publicou um único artigo na revista *Educação Social*, intitulado "Escola do Trabalho". Nasceu no seio de uma família burguesa liberal de Portalegre. Após sua formação inicial, entrou para o Liceu Mouzinho da Silveira em 1887, concluindo o ciclo secundário em 1894. Dois anos depois, instalou-se em Lisboa para frequentar o Instituto Industrial. Em 1899, também se matriculou no Curso Superior de Letras, mas não concluiu nenhum desses cursos. Assim que chegou a Lisboa, em 1896, envolveu-se na vida acadêmica, que era fortemente politizada e dominada pelo republicanismo. Em 1897, subscreveu o Manifesto Acadêmico Republicano, esteve na fundação do Centro Acadêmico Republicano, entrou para a Maçonaria Acadêmica e para a Carbonária Portuguesa. Suas ligações com a maçonaria se solidificaram, pois pertenceu à Loja Montanha, chegando ao grau de mestre. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar no que diz respeito aos seus vínculos com o republicanismo que, com o tempo, desapareceram. Foi um dos principais doutrinadores e divulgadores das idéias libertárias. Entre 1903 e 1909, percorreu a Europa (França, Bélgica e Suíça, principalmente). A sua estada nesses países, proporcionou-lhe um contacto estreito com o movimento anarquista internacional. Ainda no estrangeiro, aproximou-se do meio acadêmico. Na Bélgica, inscreveu-se no curso de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Bruxelas, onde conheceu Faria de Vasconcelos, estudante como ele, e que na Bélgica, anos depois, fundaria uma Escola Nova. Nos anos vinte e trinta, reencontram-se em Portugal e participam em projetos educativos comuns. No último ano em que perambulou pela Europa, mais especificamente pela França (1908), aproximou-se

de uma comunidade pedagógica de vanguarda. Nesse momento, atuou como secretário pessoal de Ferrer. Colaborou na fundação da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância e tentou organizar uma seção em Portugal. A experiência alcançada durante esse período forneceu-lhe o conhecimento dos núcleos anarquistas mais importantes, do meio sindical internacional, assim como das suas estruturas organizativas e métodos de ação, além do estudo doutrinário (BANDEIRA, 2003a).

⁹ José Carlos de Sousa nasceu em Lisboa em 1871 e faleceu, também em Lisboa, em 1935. Frequentou o Instituto Comercial de Lisboa, exerceu a profissão de contabilista e a de professor de línguas no ensino particular. Paralelamente, dedicou-se à divulgação e propaganda das idéias anarquistas em Portugal em um período em que o movimento libertário teve influência decisiva na estruturação

do movimento sindical naquele País. Em 1924 entrou para o Conselho Administrativo da Universidade Popular Portuguesa. Entre 1930 e 1931, dirigiu a Escola-Oficina N° 1 de Lisboa. Segundo consta, a sua passagem por essa escola teria sido um tanto quanto turbulenta e culminou com a sua demissão, resultante, ao que tudo indica, de um processo de inquérito onde, entre outros fatores, teria sido posta em causa a orientação que tentou imprimir à relação pedagógica. Companheiros de luta de José Carlos de Sousa definiam-no como "um dos mais dedicados propagandistas do ideal anarquista" (BANDEIRA, 2003b).

¹⁰ Candeias, 1994, p. 29. As teses educativas referidas por Candeias nesse seu trabalho foram publicadas nos n°s 2.057 (16 de agosto de 1925), 2.058 (18 de agosto de 1925), 2.059 (19 de agosto de 1925) e 2.096 (30 de setembro de 1925) do jornal *A Batalha*.

Referências

BANDEIRA, Filomena. Emílio Martins Costa (referência 255). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena (Coord.). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-XX) – Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003a.

_____. José Carlos de Sousa (referência 825). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (Coord.). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-XX) – Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003b.

CANDEIAS, António. *Educar de outra forma: a Escola Oficina n° 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

_____. Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (referência 453). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (Coord.). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-XX) – Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003.

CASTELO, Cláudia. César Pôrto (referência 686). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (Coord. geral). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-XX) – Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003.

FERREIRA, Manuela. Deolinda Lopes Vieira (referência 895). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (Coord.). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-XX) – Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. António Godfroy de Abreu e Lima (referência 456). In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (coord.). *A Educação Portuguesa: corpus documental (séc. XIX-*

XX) – Dicionário de Educadores Portugueses. Lisboa: Imagens Obrigatórias (versão digital), 2003.

LIMA, Adolfo. Educação social. *Educação* – Revista Quinzenal de Pedagogia. Lisboa, Ano I, n.14, p. 163-64, 31 de jul. 1913a.

_____. Educar. *Educação* – Revista Quinzenal de Pedagogia. Lisboa, Ano I, n.6, p. 61-63, 31 de mar. 1913b.

_____. Programas e métodos. *Educação* – Revista Quinzenal de Pedagogia. Lisboa, Ano I, n.2, p. 13-14, 31 de jan. 1913c.

Recebido em 02 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 20 de setembro de 2006.

Resenha

Povos indígenas no Brasil 2001/2005

Povos indígenas no Brasil 2001/2005

Mônica Thereza Soares Pechincha

*Doutora em Antropologia pela UnB. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB.
e-mail: natecogota@ig.com.br.

RICARDO, Beto; RICARDO; Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, 879 p.

A publicação *Povos indígenas no Brasil 2001/2005* compõe uma coleção em que é o décimo volume de uma série iniciada em 1980 pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e posteriormente assumida pelo Instituto Socioambiental (ISA). O grande valor da coleção Povos Indígenas do Brasil, ou os PIB, como são conhecidos, reside no fato de que apresentam o resultado do acompanhamento detalhado das relações desses povos com o Estado e com a sociedade brasileira e da trajetória indígena no país nos últimos 20 anos.

Tal como os anteriores, o PIB 2001-2005 foi organizado e redigido com a contribuição de muitos dos que são – tanto do ponto de vista temporal quanto de engajamento político – profundamente envolvidos com a chamada “questão indígena”, seja na ação profissional, na acadêmica, ou nas duas. Assim construído, o PIB oferece uma orientação qualificada a iniciantes e veteranos, a estudantes e pro-

fessores interessados no entendimento da situação desses povos no contexto do estado-nação. Dada a forma de sua organização e a gama de conteúdos que reúne, o PIB 2001-2005 pode ser muito útil para o leitor da área de educação como uma espécie de compêndio à mão sobre os assuntos indígenas que marcaram o período de tempo a que se refere. Então vejamos.

Basta abrir o PIB 2001-2005 e já se encontra imediatamente, no anverso da capa anterior, o mapa das terras indígenas no Brasil em 2006, remetendo a uma legenda que informa sobre a sua situação jurídica. No anverso da capa posterior se encontra um mapa da Amazônia Legal com a situação das terras indígenas, em comparação com as demais áreas protegidas, como também com as áreas de franco antropismo e desmatamento. Estes mapas apresentam ao leitor, de chofre, a situação geopolítica e ambiental das terras indígenas (TIs). O mapa posterior mostra a situação de preservação das TIs, que é tema sob

grande enfoque nestes últimos cinco anos. Conforme chamam a atenção, os editores do PIB na apresentação da obra, os índices de desmatamento nas TIs são inferiores aos das Unidades de Conservação federais e estaduais e muitíssimo inferiores ao desflorestamento fora de áreas protegidas. Isso mostra que as TIS, apesar da pressão crescente do agronegócio nos seus limites e dentro delas, são modelos de preservação no quadro da situação ambiental do país. O mapa da Amazônia Legal traz ainda referências à localização de muitos grupos indígenas isolados. Além destes dois mapas, há ainda outros trinta e quatro na publicação, com semelhante teor informativo.

Logo no início, o PIB 2001-2005 nos oferece a "lista de povos indígenas no Brasil" atualizada, em uma tabela de sete páginas com a relação alfabética dos povos e respectivos outros nomes ou grafias, famílias lingüísticas, localização geográfica, população e fontes/datas. A equipe editorial avisa: esses dados foram compilados e equacionados a partir de diversas fontes governamentais e não governamentais e de dados de pesquisadores e colaboradores individuais, em um grande esforço de sistematização. Com isso, o PIB encurta o caminho da pesquisa para os interessados. Ademais o ISA destaca-se como instituição referência na organização de informações e análises sobre os povos indígenas, e aparece citado em um sem número de publicações como fonte de pesquisa de grande respeitabilidade.

O número e o conteúdo das imagens fotográficas também são significativos, satisfazendo a necessidade do leitor de um

contato visual com a diversidade desses povos, por meio de sua aparência, de sua indumentária, de suas habitações, de seus rituais, de sua mobilização e manifestação política, de seu sofrimento e de suas conquistas. No final da obra apresenta-se ainda uma lista de organizações indígenas – e respectivos endereços na Internet – instituições universitárias no Brasil, na América Latina e "no mundo", jornais, sites e portais, dentre outras fontes, oferecendo-nos mais esta facilitação para a pesquisa escolar.

Quando identificamos os colaboradores, que escreveram voluntariamente para o PIB, deparamo-nos com um conjunto de representantes de instituições, pesquisadores e profissionais, que constituem uma rede atenta à situação dos povos indígenas no país (são 178 artigos assinados). Os colaboradores são de diversas áreas: Direito, Antropologia, História, Demografia, Lingüística, Medicina, Biologia, Geografia, Engenharia Florestal, Economia, Filosofia, Jornalismo, Cinema, Literatura, Música, Educação. Podemos identificar, por meio de suas referências, diversas pesquisas em curso. Mostra também que a causa indígena não é de domínio exclusivo de antropólogos e que ela tem atraído o interesse de outros profissionais de campos diferentes de conhecimento.

Nesta época em que é crescente a reivindicação dos povos indígenas por protagonismo e autodeterminação, não é à toa que o PIB 2001-2005 tenha dado a palavra aos indígenas logo no seu início. E abre-se com chave de ouro com a fala poética de David Yanomami, forjada no mito, que o faz capaz de traçar um comovente

paralelo entre as palavras e os pensamentos Yanomami (belas palavras e pensamentos, como diz) e os dos “brancos”. Todas as falas dos cinco líderes indígenas que abrem a publicação têm como tema, sob o ponto de vista indígena, o perigoso e desagregador contato com o “branco” e mostram a preocupação com as suas gerações futuras, alertando os seus jovens a se voltarem para seu mundo próprio e a reconhecerem o saber e a força da tradição no traçar o rumo de seus destinos como povos indígenas. Pode-se inferir que, no período que estamos vivendo, este temor, preocupação e desejo cercam muitos povos indígenas e dá o tom de sua política.

O enorme volume do PIB 2001-2005 tem, conforme seus apresentadores, o objetivo de “fazer um resumo da situação dos povos indígenas” nesse período. Daí o plano do livro: seis capítulos com vários artigos, cada um versando sobre temas da maior relevância para povos indígenas, tais como quem são, quantos são, as línguas que falam, os seus direitos, a situação das suas terras, educação escolar, saúde, a exploração dos recursos naturais das TIs e de seu entorno, propriedade intelectual entre outros.

Seguem esses seis capítulos iniciais outros desenove que versam sobre povos indígenas distribuídos também em 19 regiões, com recortes variáveis. Assim, podemos passar dos temas gerais para aqueles referidos a realidades específicas no âmbito da enorme diversidade entre os povos nos seus contextos locais. É nesta última e volumosa parte que se encontram, após os artigos temáticos, inúmeras notícias de jornal, reunindo as manchetes/temas com os aconte-

cimentos e querelas que também deram o tom da política indígena e indigenista nesse tempo recente.

Dentre a gama de temas explorados cabe chamar a atenção para dois que se destacam como grandes novidades no cenário indigenista atual e que estão em pauta no PIB 2001-2005: o aumento do número de povos indígenas que remete à provocativa pergunta sobre quem é índio no Brasil, magistralmente respondida no PIB pelo Professor Eduardo Viveiros de Castro; e a promulgação da Convenção 169 da OIT¹. O primeiro desses dois temas, o aumento do número de povos indígenas – que passou, em cinco anos, de 216 para 225 – explica-se principalmente pelos chamados processos de etnogêneses ou de emergências indígenas. Comunidades que, ao longo do tempo, foram impelidas violentamente a se desindianizar, pelos descimentos, reduções, catequização e outras ações deliberadas e incansáveis do estado (que sempre foi, ademais, quem definiu o que é índio e qual deveria ser o seu destino) estavam submersas e hoje emergem e reclamam o seu reconhecimento: como afirmam muitas delas, não como emergentes, mas como *resistentes*. Comunidades que, com base na sua legítima autodeterminação, querem manter a sua diferença na nação. A Convenção 169 – que determina a oitiva às comunidades indígenas em todo e qualquer projeto, empreendimento, em qualquer decisão do legislativo ou do executivo que afetem seu modo de vida, suas instituições, suas terras, seu bem estar – empodera, como nunca antes, os povos indígenas na sua autodeterminação.

Todavia, hoje os direitos dos povos indígenas ainda não estão devidamente reconhecidos diante do rol de interesses anti-indígenas do estado-nação e da sociedade brasileira e o PIB faz um balanço desta situação. Infelizmente, ainda são poucos aqueles que admitem o valor de existirem outros modos de vida e visões de mundo que não a hegemônica da sociedade nacional. Por outro lado, mesmo que há séculos o estado colonial ou o nacional venham tentando erradicar a diferença indígena, esta, todavia, reluta continuamente e este é um recado bem fundamentado no PIB. A nossa escola, ainda tão distante e tão desinteressada pelo posicionamento desses povos na nação e pelo tipo de relação que

com eles estabelecemos historicamente, pode desempenhar um papel importante na democratização dessas relações, como formadora de opinião. A leitura do PIB pode ajudar a introduzir o tema das diferenças indígenas na escola, diferenças que podem gerar todo um deslocamento de conceitos e pré-conceitos com que nos acostumamos a pensá-las, em proveito do redimensionamento, para mais, dos nossos próprios projetos de educação.

Notas

¹ Em abril de 2004, o Governo Brasileiro promulgou por meio do Decreto nº 5.551 a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho.

Recebido em 17 de agosto de 2006.

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2006.

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 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 do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § 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;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, P. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações, que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) 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.
- 7) 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.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) 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.
- 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, n. 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande-MS 79.117-900

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) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil-UniBrasil / Curitiba-PR
- 12) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 14) **Cadernos de Educação** / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 15) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas-UFPeL / RS
- 16) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 17) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 21) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 23) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT

- 24) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 26) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Campo Grande-PR
- 28) **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 29) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 32) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 33) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 34) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 35) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 36) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 38) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 39) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 42) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 43) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 45) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 47) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 49) **Estudos** - Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 50) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 55) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 56) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS

- 59) **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
- 60) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 61) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 62) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 63) **Natureza e Artifício** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 65) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 67) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 69) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 71) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 72) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 73) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 75) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 76) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 77) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 78) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 80) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 84) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) **Revista Brasileira de gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 87) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 91) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 93) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 95) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí
- 98) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 105) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 109) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 111) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 112) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 114) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 115) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 118) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE

- 119) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 120) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 121) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 122) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) **Revista Ensaios e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) **Revista Estudos Lingüísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 130) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 131) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 132) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 133) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 135) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 140) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 144) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 147) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP

- 148) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 150) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 153) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 155) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 157) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 158) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha-UJV / Vitória-ES
- 159) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 160) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 163) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 164) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 165) **UniCEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 166) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 167) **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 168) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 169) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 170) **Universa** / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 171) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 172) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 173) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 174) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 175) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colombia
- 06) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat. / Barcelona – España
- 07) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colombia
- 10) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid – España
- 12) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 17) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 19) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 20) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 22) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 23) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

