

EDC: seminários e perspectivas
da diversidade e cidadania
Volume I

PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO:
Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR:
Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR:
Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITOR DE ENSINO PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
Mario Takao Inoue
COORDENADORA UAB/UNICENTRO:
Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO:
Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

COORDENADOR DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA:
Alessandro de Melo



ANTONIO H. AGUILERA URQUIZA
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA
MARIA DE FÁTIMA MACHADO GUERRA
SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA

EDC: seminários e perspectivas
da diversidade e cidadania
Volume I

REVISÃO TEXTUAL
Loremi Loregian-Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Espencer Ávila Gandra
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli

IMPRESSÃO: PREMIÈRE
269 exemplares

Catlogação na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

E21

EDC: seminários e perspectivas da diversidade e cidadania - Volume I/
Antonio H. Aguilera Urquiza, Jefferson Olivatto da Silva, Maria de Fátima
Machado Guerra et al. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.
96 p.

Bibliografia

1. Educação e diversidade. 2. Educação – povos indígenas. 3. EJA. 4.
Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDD 370.19

Copyright: © 2010 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.



SUMÁRIO

Introdução	7
Educação e diversidade: a incomensurabilidade das diferenças	11
Povos indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia	39
A formação de educadores da EJA e os desafios para sua atuação no contexto da diversidade e da cidadania	77





Introdução

Jefferson Olivatto da Silva

A educação brasileira pensada por suas características de diversidade cultural necessita refletir sobre sua produção sócio-histórica, isto é, de que forma grupos emergiram no cenário nacional e determinaram como as gerações futuras deveriam se reconhecer. As escolhas realizadas podem ser desveladas por cartas, descrições de exploradores e viajantes e relatórios dos missionários e agentes coloniais aquilo que era compreensível às autoridades europeias.

Para a manutenção política, econômica e religiosa da colônia, e depois da nação brasileira, o rumo escolhido foi o de manter mecanismos que enaltecessem as ações exploratórias e de ocupação como heróicas e pioneiras, sem as agruras concretas de um cotidiano típico do início do processo colonial. Para se manter eficaz a reprodução de um imaginário hegemônico, como heróico, dependia da formação de agentes que replicassem esse imaginário, distante e idílico, desde que estivesse vinculado a saberes e vontades não locais. Nesse sentido, os saberes que se tornavam valorizados não eram a partir da condição vivenciada na colônia, mas do império, bem como que fazeres educativos deveriam surgir.

A educação brasileira desvelada em sua historicidade pode degenerar a atualização dos mecanismos sociais do processo

colonial, como a exploração, o extermínio de barreiras à civilização europeia e o apagamento cultural. De forma interdependente esses mecanismos são responsáveis por desconsiderar a população brasileira em seu todo, isto é, com sua multiplicidade étnica e cultural e por seus contrapontos de exclusão social, que são justificados por uma necessidade processual civilizatória.

Com efeito, esse presente livro procura contribuir para que a diversidade brasileira seja entendida *in situ*, próxima à condição social dos indivíduos. Isso apenas é possível à medida que as práticas pedagógicas refletem as questões locais, evitando-se o equívoco de formar para uma universalidade imaginada. Ademais, o educador precisa compreender que sua função pressupõe criar meios de emancipação social pela criticidade da condição brasileira da exclusão, e não minimizá-la pelo discurso “humanitário” de que somos todos iguais. É preciso apontar como as diferenças sociais aparecem e são mantidas para que, dessa forma, as ações pedagógicas irrompam com o velamento da exclusão.

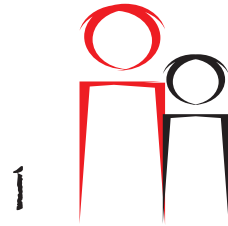
Tal é a colaboração que os autores buscam realizar em seus textos. No primeiro capítulo, “Educação e diversidade: a incomensurabilidade das diferenças”, de Jefferson Olivatto da Silva, veremos como o processo colonizador gerou e arquitetou a exclusão das populações autóctones e escravizadas, atualizando a prática colonial como práticas pedagógicas não emancipatórias por manter alienada do cotidiano escolar a discussão sobre a historicidade imaginada ao Brasil heróico.

No segundo texto, “Povos indígenas no Brasil a perspectiva da diversidade e autonomia”, de Antonio H. Aguilera Urquiza, é retratado a partir de sua proximidade com a condição das populações indígenas de que forma o Brasil desconsiderou e tem tratado suas populações autóctones. Nesse sentido, o texto procura demonstrar as condições demográficas, a manutenção de sua identidade e a ocupação territorial a que estão relegados, fomentando o debate sobre a construção de circunstâncias socioeducativas e políticas que de fato promovam a cidadania das populações indígenas.



Por fim, mas não menos importante, o texto de Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Maria de Fátima Machado Guerra, intitulado “A formação de educadores da EJA e os desafios para sua atuação no contexto da diversidade e da cidadania”, que reflete sobre a condição de jovens e adultos não letrados por meio da formação de seus professores. Além do trabalho técnico de educar, o professor deve ter a consciência de favorecer a seus alunos subsídios reflexivos sobre o lugar que ocupam socialmente para que possam se posicionar como sujeitos da história coletiva.





Educação e diversidade: a incomensurabilidade das diferenças

Jefferson Olivatto da Silva¹

Neste trabalho, queremos apontar que mecanismos sociais decorrem do período colonial brasileiro, geradores de produção de práticas pedagógicas contra a diversidade da população brasileira e sua emancipação. Ilustraremos algumas situações do processo colonial, tanto no Brasil quanto em colônias africanas e asiáticas, que possibilitam compreender a manutenção disciplinar e reprodutora do período colonial. A reprodução do poder colonial foi eficaz por depender de seus agentes para recontá-la e reconstruí-la e pela discursividade legitimada em seus campos simbólicos – acadêmico, político e religioso.

A alternativa que traremos, para a presente sessão, será por meio da discussão e disputas correntes que arbitrariamente foram sendo naturalizadas como problemáticas nacionais: a identidade de grupo e o direito à posse da terra. Ilustraremos com o início do processo colonial na África para manter o distanciamento da naturalização nacional que, estrategicamente, possibilita compreender que o poder colonial, em qualquer território, gerou a minimização da diferença cultural, em uma totalização discursiva

¹Professor do Departamento de Pedagogia – UNICENTRO / Guarapuava – Mestre em Educação e Doutorando em Ciências Sociais – UNESP / Marília. E-mail: jeffcassiel@yahoo.com

daquilo que se refere a um “nós” e a um “outro”. Assim, os mecanismos sociais podem ser desvendados à medida que são caracterizadas as estratégias de apagamento do contrassenso pelo caráter generalizante do poder colonial que justifica práticas pedagógicas excludentes.

A educação brasileira desvelada em sua historicidade pode degenerar a atualização dos mecanismos sociais do processo colonial na África para manter o distanciamento da naturalização nacional que, estrategicamente, possibilita compreender que o poder colonial, em qualquer território, gerou a minimização da diferença cultural, em uma totalização discursiva daquilo que se refere a um “nós” e a um “outro”. Assim, os mecanismos sociais podem ser desvendados à medida que são caracterizadas as estratégias de apagamento do contrassenso pelo caráter generalizante do poder colonial que justifica práticas pedagógicas excludentes.

Ao considerar o significado de diversidade, podemos recorrer ao que se apresenta no discurso comum: variedade, contraste, mutação, diferença, dessemelhança, multiculturalismo ou pluralidade. Os dois últimos correspondem à visibilidade política das primeiras décadas do século XX na Inglaterra e E.U.A., que culminam em movimentos fortificados como o Pan-africanismo e a luta por independências das muitas colônias existentes. Foi necessário modificar condições de reconhecimento dos grupos, ou seja, criar alianças e retomar mitos de origem para que fosse possível lutar contra interesses locais ou distantes de manutenção da exploração. Todavia, enquanto processo emancipatório resultaram na atualização de novas formas exploratórias que mantinham por princípio o capital dentro do próprio território. Aconteceram sucessivas criações e reapropriações míticas de grupos e/ou famílias que passaram a explorar seus pares e justificar a remodelagem de quem deveria ser reconhecido como “nós” pertencentes ao novo grupo dominante e “outros” os que poderiam ser submetidos à exploração para o bem comum do “nós”.



A pluralidade é, pois, um ideal político tanto quanto um slogan metodológico. Mas há uma questão incômoda que precisa ser resolvida. Como podemos negociar entre minha história e a sua? Como seria possível para nós recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilharíamos e que supostamente nos distinguiriam dos animais, mas, de forma mais importante, a intersecção de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados partilhados e significados contestados, entre valores e recursos materiais? É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas? Podemos nós, em outras palavras, realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados? (MOHANTY, 1989, p. 13).

A posição que ocupamos nos grupos que partilhamos faz com que sejamos ou não reconhecidos e legitimadas nossas falas e nossas visões. O arbitrário dessas divisões torna-se evidente se as usarmos em qualquer grupo e esperarmos a mesma atividade de pertencimento dada pelos membros. Por exemplo, o pertencimento da região rural, do campo, em um sentido lato, pode parecer ser algo comum ou igual. No entanto, quem mora no campo, no Paraná, poderá usar o termo “interior”, em Sergipe “sertão” e São Paulo “rural”, embora nenhum se reconheça como igual ao outro, mesmo que não seja da zona urbana. Ou propostas metodológicas biologizantes e clínicas aplicadas na Educação Especial, que se justificam como apropriadas para alunos com Síndrome de Down, tomando como suposição que todos que tenham a mesma característica fenotípica aprenderão igualmente.

De maneira retrospectiva, podemos explicar que a divisão entre “nós” e “outros”, usada nas discursividades contemporâneas, foi tecida primordialmente pelo movimento idealista alemão, iniciada pela Teoria Egóica, de Fichte, e amadurecida por Hegel. Para Fichte, a realização do absoluto da consciência, dicotomizada por



Kant em sua Razão Pura e Razão Prática - em que a primeira aponta o caráter cognitivo do conhecimento e a segunda a moralidade das ações humanas -, é efetivado em complementariedade, isto é, a consciência conhece o absoluto, em sua essência ou infinidade, à medida que age eticamente. Isto é explicado por Fichte pela flexibilidade do eu e não-eu; por meio de uma ação reflexiva, o eu apenas será consciente quando deparado pela resistência daquilo que ele não é, o não-eu, como em um movimento de retorno. Nesse sentido, Hegel em sua proposta dialética afirma que esse retorno não será o mesmo eu, mas o desdobramento da ideia ou *logos* em espírito. A possibilidade da consciência humana (espírito subjetivo) ocorre em ações que a possibilitam se perceber ou, de outra forma, tomar consciência de si. A partir da dialética hegeliana derivam-se outras propostas como a fenomenologia de Edmund Husserl, da psicanálise lacaniana e as propostas teórico-metodológicas dos estudos etnográficos, por ex. Malinowski (1997), quando aponta a posição do “desde dentro” e “desde fora”, para caracterizar quem pertence e quem não pertence ao grupo. Por isso, fazer parte (desde dentro) do grupo produziria uma melhor análise de sua cultura (cf. PADOVANI & CASTANHOLA, 1990).

É caracterizado nesse ínterim o que comumente chamamos de identidade e representação de grupo: “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (SILVA, 2009, p. 17). Dessa forma, uma proposta de educação que considere a diversidade como pano de fundo teórico-metodológico necessita agregar rupturas e desenhar estratégias de ações emancipatórias e lidar com a falta de recursividade no cotidiano educacional.

Ações coloniais: a construção de novos saberes, novas
identidades e novos territórios

Por volta do final do século XV os impérios europeus tinham exaurido suas riquezas de minérios e começavam a degradingolar seus poderes fronteiriços. O interesse além-mar correspondia à tentativa



de remanejar os domínios de exploração pela nobreza. O financiamento de viagens exploratórias era incentivado por notícias de riquezas no interior do continente africano e americano. Esses contatos exploratórios da costa para o interior desses continentes remodelaram a cartografia do hemisfério sul no século XV com novos saberes sobre territórios e populações. A expansão dos impérios europeus foi solidificada pela do cristianismo, gerando disputas simbólicas em territórios não cristãos. Porém, como os embates ocorriam entre cristãos, judeus e muçulmanos no Velho Mundo, também nas novas colônias as batalhas seriam em decorrência de práticas simbólicas que precisavam ser conceituadas, primeiramente, como pagãs, religiosas e/ou políticas para depois serem justificadas as ações de combate e exploração. Além disso, na costa índica e mediterrânea, a negociação com os árabes ocorria de forma inversa; em muitos postos, eram eles os responsáveis pela manutenção simbólica e econômica local, mantendo contatos extensos com as populações do interior do continente africano e mediando os produtos para os comerciantes europeus.

Mesmo tidos como mantenedores do comércio² escravagista, os árabes proporcionaram a mão-de-obra desejada pela Europa. A expansão árabe na costa índica teve seu início no século IX, influenciando, definitivamente, novos modelos de comércio e de relações simbólicas (língua, religião etc.) com as populações locais (cf. M'BOKOLO, 2009). Pensando sobre o efeito dessas relações no século XV em diante, os missionários cristãos puderam mediar a enunciação cristã com as populações acostumadas à enunciação monoteísta islâmica (POMPA, 2003; AGNOLIN, 2006).

Podemos perceber que a ação religiosa estava vinculada à expansão simbólica cristã, e que em certos momentos surgiam percalços com os impérios colonizadores. A adesão a um grupo religioso se tornou uma tática de sobrevivência frente às intempéries naturais (fome, seca, doenças, feras), aos ataques dos inimigos vizinhos, à conquista de status quo diferente das tradições locais (catequista, intérprete, soldado colonial etc.) e, raras vezes, a legitimidade de defesa “branca” diante de outro “branco”.

² O comerciante árabe mais conhecido nesse período era Tippu Tip, que, auxiliando Leopoldo II na conquista do território congolense, fora nomeado governador da região sul, próxima ao Lago Tanganyika (RENAULT, 1971).



Em solo africano, a partir do século XV, os europeus começaram a intensificar a busca por produtos desejados e estabelecer postos comerciais com as populações costeiras. Os que agiram com maior agressividade nesse comércio foram os portugueses, chegando a dominar o comércio de escravos entre Europa, África e América, principalmente para abastecer a lavoura e a mineração no Novo Mundo. Desde os primeiros contatos europeus com as populações locais, estavam os missionários e os exploradores.

Em relação ao continente africano, os missionários fixavam-se até o século XIX próximos às regiões mais costeiras, e durante as expedições pelo interior serviam como mantenedores simbólicos, com rituais e escrevendo diários sobre o ocorrido. Quando montavam postos missionários, estabeleciam novas práticas culturais no cotidiano africano, conhecendo suas línguas, costumes e estruturas relacionais, produzindo uma vinculação de interesses locais com o imaginário sobre a Europa. Os exploradores tinham como meta adentrar o continente em busca de riquezas e construir novos territórios comerciais (devemos frisar que a disputa entre os agentes em prol das populações indígenas, como maus tratos, dependia dos interesses de domínio em conflito). Aliados aos missionários e exploradores, os militares e funcionários coloniais foram responsáveis por mapear os territórios e descrever o cotidiano das populações e suas riquezas (ROBERTS, 1973).

A inserção europeia provocou novas migrações africanas, remodelando fronteiras político-culturais. Com efeito, na África do Sul, pela ocupação holandesa, os Angoni foram empurrados em suas batalhas até a fronteira leste da atual Zâmbia com o Malawi. Também espaços tradicionais foram renomeados, como diversos aquíferos (Cataratas da Vitória, Cataratas de Stanley, Lago Vitória) ou passagens tradicionais (Estrada de Stevenson entre o sul do Lago Tanganyika e norte do Lago Nyassa); da adesão de termos europeus nas línguas locais e da reestruturação simbólico-religiosa.

Conflitos sócio-culturais reestruturavam as colônias e a fragmentação do conhecido cotidiano, anterior à invasão europeia, era produzida por diferentes agentes coloniais. O discurso local era



tido como incorreto e seu saber desprezado por não haver correspondência enunciativa com a estruturação espaço-temporal europeia e cristã (BHABHA, 2007).

Por esse fenômeno de criação de novas fronteiras culturais, os processos identitários, - de pertencimento e de reconhecimento -, fragmentavam-se entre novas temporalidades e espacialidades. Este efeito pode ser entendido como estratégia de reprodução social: submeter-se à outra autoridade religiosa, a um branco (militar, funcionário colonial, missionário etc.), a um tipo de exploração. Essas associações, não restritivas, por parte dos colonizados, mantinha o poder de famílias nobres ou ascendia outras entre os colonizadores europeus, conforme a eficácia das mediações ocorridas. Destarte, cortes ameríndias e africanas se convertiam ao cristianismo, até mandavam seus rebentos à Europa para serem transformados no dominador ideal – europeu (BOAHEN, 1990). Em outras situações, como é descrito por Kok (2001), quando as mediações não ocorriam e os nativos resistiam à autoridade colonizadora, mesmo após assassinatos e mutilações, a forma mais usual era o extermínio da população em questão, absoluta ou gradual, em sua maioria sem deixar vestígios. O território conquistado revestia-se de justificativas civilizatórias, trabalho árduo dos imigrantes europeus ou pioneiros e sacrifício dos religiosos.

A atualização do poder colonial em práticas pedagógicas e sociais

Com o processo colonizador, as formas de ocultamento cultural podem ser observadas contra as populações das colônias. Procuramos apontar que esse processo tem sua permanência nas ações sociais cotidianas por meio de ações interdependentes: o apagamento cultural, a exploração e o extermínio, que demonstram a contradição de ações individuais e/ou organizacionais a favor de uma homogeneidade estruturante. À medida que são mantidas suas condições socioeconômicas e históricas, qualquer ação contrária, como reivindicação, protesto ou campanha, será inofensiva e inócua.



As práticas pedagógicas não podem ser entendidas por aquilo que acontece apenas em sala de aula. É necessário compreender de que maneira a herança das ações coloniais de exploração, ocupação e extermínio foram convertidas em martírio, pioneirismo ou heroísmo.

Para que possamos compreender o processo de como as práticas pedagógicas foram construídas e legitimadas pelo grupo, a análise sobre a naturalização de determinadas redes e agentes sociais auxilia a desenhar índices do fazer colonial. Destarte, a maquinação de legitimidade modela tipos de conhecimentos, atitudes e gostos que devem estar contidos no cotidiano educacional; e este, por sua ação simbólica e incorporada em todos – direção e alunado –, viabiliza a continuidade de práticas que encadeiam a reprodução de um comportamento esperado. Ao ser estabelecido, ele se justifica em juízos de valor que o reconhecem como um bem comum e natural; ao passo que, ao serem desvendados os signos que executam seu efeito familizador e estruturante, apresenta-se como um sistema arbitrário de escolhas e prescrições. Porém, esse sistema não é percebido como tal, daí seu poder de modelar ações, gostos, pensamentos e sensações, uma ilusão que o desvincula de sua gênese histórica. Por isso, precisamos compreender que é “assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do 'sempre assim', como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternalizar e, com isso, a 'naturalizar' as relações significantes que são o produto da história” (BOURDIEU & PASSERON, 2008, p. 23).

Pensar a diversidade na educação é se deparar com os juízos a respeito dos alunos, os atributos que o grupo lhe impõe e que este, em conformidade ou não, passa a corresponder em suas ações. Nesse sentido, uma metodologia que se proponha não-excludente é permitir um encontro autêntico. O encontro com o aluno que buscamos educar deve ser poroso em sua completude. Essa porosidade significa que sempre há espaço para que lhe sejam imputados novos atributos ou repetidos alguns. O julgamento social é que legitima a divisão de grupos e especifica quem são aqueles que devem ser reconhecidos como pertencentes ao grupo dos normais ou privilegiados, o “nós”, e quem deve compor o grupo dos



heterogêneos, o “outro”. Em correspondência a essa prática, é comum encontrar encontros regionais ou nacionais, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em que em um único eixo – conhecido como EIXO VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade) - deva ser discutida a Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Profissionalizante, Especial, entre outras, realizada pelos agentes sociais, isto é, os especialistas em educação e não a população específica ou sua representação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2009). O “nós” - o grupo de agentes sociais que representam o poder de determinação e do cuidado dos “outros” - escolhe como os “outros” devem ser atribuídos, vistos e educados. Educar passa a ser a prática cotidiana, a busca de se fazer entender por imposição e pouco espaço para exercícios de emancipação, mas do falar sobre uma ação distante e desejada, um mundo para ser alcançado nem no aqui e muito menos no agora.

Tal generalização ocorre à medida que nos distanciamos da ação pedagógica para conformar a referida leitura, em toda ou qualquer escola do planeta, quer no norte da Índia quer a leste do Uruguai. O que torna o discurso crítico é sair desse julgamento que evita arestas para que haja uma proximidade com o aluno, aquele professor, em uma dada escola, em tal região. Nesse sentido, desenvolver uma crítica sobre o ato de educar é entender como o aluno, o professor, a escola e seu conjunto de práticas pedagógicas são engendradas. Esse deve ser nosso esforço para aprender a lidar com a diversidade que se faz presente em nosso dia-a-dia escolar.

Este poder de classificação faz com que a alteridade seja manipulada, a ponto de constituí-la como pertencente a um grupo X, pois “o poder de impor uma visão das divisões, isto é, o poder de tornar visíveis, explícitas, as divisões sociais implícitas [...]: é o poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade” (BOURDIEU, 1996, p. 167). Por meio das relações preestabelecidas pela ação do grupo, alunos são construídos. Podemos apontar um aluno como deficiente intelectual por meio das dificuldades em acompanhar a turma, ou outra como negra por apresentar a pele



mais escura da turma, ou um outro de homoerótico por ser companheiro das meninas. Entretanto, nenhum desses atributos nos capacita a desenvolver ações pedagógicas democráticas, mas a priori como devem ser tratados.

Para então confrontar a gênese do inculcamento de axiomas limitantes – uma história ou experiência prévia ser torna a verdade *in toto* –, apresentamos uma proposta analítica da atualização das ações coloniais presentes na interpretação sócio-pedagógica da diversidade. A tríplice que procuraremos apresentar demonstra a contradição de ações individuais e/ou organizacionais a favor do outro excluído, porém, desde que mantenha as condições socioeconômicas do status quo, por isso inofensivas. Como elementos dessa tríplice temos: o apagamento cultural, a exploração e o extermínio.

Apagamento cultural

Em 1800, são realizadas diferentes campanhas pela Europa para amenizar o sofrimento dos nativos colonizados, como o surgimento de várias associações religiosas missionárias e o ativismo contra a escravidão africana. A Associação Anti-Escravagista Internacional (AIA), liderada pelo rei belga, Leopoldo II, agregou impérios divergentes e decadentes, católicos e outros cristãos. Havia outras associações europeias para este fim (inglesa, francesa, estadunidense, entre outras), mas a AIA foi a que coordenou amplamente as ações na Europa em favor dos africanos, por meio das campanhas: anglicanas, luteranas, calvinistas, batistas e católicas (RENAULT, 1971).

Paradoxalmente, no século XV a expansão europeia, com o discurso de conversão ao cristianismo, explorou, ocupou territórios e foi responsável pelo comércio escravagista em larga escala e, no século XIX, esse novo expansionismo infundia um “novo” humanismo, ao mesmo tempo em que negociava os territórios africanos em suas convenções geográficas. A estratégia era intensificar a ocupação da América, África e Oceania com o reconhecimento internacional, europeu, pela justificativa da



solidariedade humanitária sem produzir a emancipação da população local. A bondade como artifício de apagamento histórico aprimorou o poder colonial.

A escravidão, a imigração, a disputa por terras, os cultos africanos e indígenas tornam-se, pelo efeito da arbitrariedade que legitima a manutenção simbólica, questões problemáticas à medida que não são de interesse por grupos que dominam o cenário econômico dos séculos XX e XXI das antigas colônias. O lucro que, durante a colonização, justificava a demanda de escravos nas roças e no comércio internacional, tornou-se aos novos aristocratas a razão do atraso social e industrial, pois impedia a continuidade do ganho por novas formas de exploração do trabalho, como ocorreu com a imigração.

Para esse novo momento, as terras continuavam a ser ocupadas e a serem exterminados ou aprisionados seus antigos ocupantes. O discurso da terra como bem natural, enquanto propriedade privada, só foi possível como artifício dos ocupantes colonizadores para tirarem dos ocupantes locais (independente de serem nômades ou não) com o auxílio de poderes locais ou externos (ação dos paulistas tornara-se um ícone de estratégia de ocupação, subjugando ou exterminando populações indígenas (POMPA, 2003)).

Desta feita, as campanhas em prol de algum “outro”, como de auxílio às APAES, aos refugiados ou acometidos por catástrofes tendem à iteração dominante que necessita da visibilidade do “outro” criado para este fim (cf. SILVA, 2003). Certamente a solidariedade pode ser tida como ação real quando há o direcionamento à emancipação sócio-cultural e econômica daquele que precisa de apoio. Entretanto, se aquele que está no campo não tem uma escola apropriada ou professores preparados, o alívio por campanhas de solidariedade não promove o alcance de consciência de que está sendo alvo de visibilidade sócio-econômico exploratória, o mantendo como vítima e não como indivíduo, como acontece com as campanhas das APAES, ou da Criança Esperança ou da Campanha da Fraternidade, já que não há espaço para controle social do que é arrecadado e de como servirá para emancipar os indivíduos a quem se dirige, bastando a iteração de bondade sem conhecer a condição vivida por aquele “outro”, que necessita de ajuda.



Práticas pedagógicas que pressupõem como devem ser educados sem reconhecer a circunstancialidade de quem serão educados impõe qual o julgamento perceptivo e histórico que deverá ser mantido. A ação crítica do educador, por outro lado, deve refletir a respeito de tendências sócio-culturais que manejam o discurso de que “todos são iguais”, pois esquiva a situação vivenciada pelos alunos para uma metafísica de bondade sem o comprometimento com sua condição atual, sem diferenças reais e equivocadas.

Exploração

O interesse por encontrar ouro, diamantes, marfim e mão-de-obra escrava modificou as relações de poder local e do direcionamento da vida socioeconômica e cultural características das colônias da África Central e brasileira. Para saciar o comércio exploratório, milhares de vidas foram exauridas, tanto de pessoas, como animais e plantas. Pela instauração do Estado Livre do Congo, Leopoldo II massivamente extraiu o látex, entre 1850 a 1880, a custo de 30 milhões de congolezes mortos por exaustão, mutilação, fome e sede, que não eram mais escravos, mas forçados a trabalhar. A Namíbia quase que exterminou a maior população que resistia ao domínio alemão, em três anos foram impedidos de se alimentarem ou beberem água, ceifando 80.000 da etnia Herero e 20.000 da Nama (cf. HOCHSCHILD, 1999).

O escravo era mantido em condição subumana, como instrumento do senhor querer para trabalho no campo, em casa ou tenda, ou para uso sexual. Esses usos e abusos arbitrários, em muitos casos, transformavam nobres africanos em bestas servis. Toda a produção de riqueza era para fortalecer comerciantes e impérios, desenvolvendo a indústria, a tecnologia e a ciência europeia. Entretanto, não podemos esquecer que há escravidão não apenas em ex-colônias como também nos países de capitalismo dominante, como aponta o sítio FREE THE SLAVE.

A educação profissional, como também a de jovens e adultos, segue interesses de mercado que justificam a ênfase em alguns



cursos e conteúdos que devem ser priorizados, principalmente se pensarmos sobre o “Sistema S” que prioriza o discurso de empreendedorismo como resolução econômica, logo social. A lógica do mercado, como dito, apenas atualiza a mesma lógica colonial de exploração e expansão do mercado simbólico. Não queremos apontar a solução para tal processo, não há uma simples saída da modernidade, mas que os grupos e os educadores vejam que a complexidade da vida social deve ser pensada por sua circunstancialidade ou mesmo regionalidade. Educar para aprender a refletir pela diferença direciona ao encontro do contrasenso, da contra-argumentação, nos diferentes níveis e redes sociais.

A abertura a esse tipo de proposta dialógica, em que a vivência da diferença pode e deve se expressar, indaga pelo espaço não comum e cotidiano. Significa que devemos encarar como atualizamos uma verdade sobre todos, de que o outro deve satisfazer nosso anseio, de que as relações humanas podem ocorrer sem a primazia da troca (convivo com o outro desde que eu tenha algo para ganhar). Há diferentes teorias (construtivistas, interacionistas ou psicanalíticas) que procuram objetivar quando há o evento da aprendizagem, mas que per se não compreende o universo da aprendizagem enquanto ação humana global. Por isso, fazer qualquer coisa para se ter um título significa que socialmente o título é a moeda social de troca, de aceitação arbitrária, e não a aprendizagem como tal. Justifica-se no reconhecimento ao “outro” o lugar que pode acontecer seu abuso: da empregada doméstica que deve ficar agradecida por ser considerada da família, desde que não consuma do alimento como um deles ou espere que seu filho seja realmente tido como um sobrinho, e que nas festas de aniversário de seu “patrãozinho” trabalhe até de madrugada e fique satisfeita por levar para casa alguns docinhos, desde que não espere ou peça por receber hora-extra. O discurso da bondade ameniza a diferença sócio-cultural, maquinando uma sensação de desconforto social quando se ventila uma crítica intencional.

Como afirmamos acima, o discurso de bondade perpassa os diferentes aspectos relacionais, desde campanhas de Organizações



Não-Governamentais – ONGs, e associações até do discurso do professor do quanto ele se sacrifica para estar ali com os alunos e não ser pago por tudo o que faz. A luta por melhores condições de trabalho não pode justificar a ação de não educar, pois a reivindicação não deve ocorrer contra os alunos, mas contra donos de escola e governos.

Se apontarmos a exploração ocorrida no trabalho do educador, nos deparamos com a ambiguidade de educar, pesquisar e as condições para executar tais fins e seus motivos. A historicidade da educação privada e pública está sob a lógica do que é educar e do para quê, isto é, a qualidade do ensino não se restringe à infraestrutura ou sala de aula, mas dos interesses governamentais e individuais do porquê se oferecer a educação a determinados grupos. Por outro lado, basta-nos recordar que a necessidade do título passa pela contrapartida do pagamento de impostos e mensalidades. De serviço público, a educação se constituiu como campo fértil da exploração mercantil. O oferecimento de cursos não está sob o controle social que poderia, por intermédio de pautas regionais, especificar as regiões mais apropriadas para benefício das populações ali presentes.

Nesse sentido, cursos relacionados ao campo (agronomia, veterinária ou zootecnia, não estrito nem unicamente) em uma região latifundiária servem diretamente à elite local e não produzem emancipação de agricultores familiares. Ou oficinas de artesanatos, cursos profissionalizantes de associações, institutos religiosos ou escolas especiais que não geram condição técnica para emancipar a condição sócio-cultural do aprendiz, quer por falta de campo de trabalho, quer por ter como foco uma prática educativa para simples ocupação. A ação do aluno que é inserido nessas ações corrobora para outro tipo de visibilidade, dos que ganham prestígio político, econômico ou religioso em oferecer tal atividade.

O povo não é nem o princípio nem o fim da narrativa nacional; ele representa o tênue limite entre os poderes totalizadores do social como comunidade homogênea, consensual, e as forças que significam a interpelação mais específica a interesses e identidades contenciosos, desiguais, no interior de uma população (BHABHA, 2007, p. 207).



Extermínio

Negando-se as condições básicas de sobrevivência (abrigo, água e alimento), as condições atualizadas de violência negam o direito da existência, eliminando-se as alternativas de sobrevivência.

Como afirmamos acima, as condições de reconhecimento social das diferenças ainda não é possível, pois os mecanismos de colonização permanecem atuantes nas relações socioeconômicas e sociais. De outra maneira, o foco de políticas públicas procura minimizar esses efeitos contra descendentes indígenas e africanos, porém há um longo caminho para desconstruir meio século de invisibilidade social (frequentar e ocupar posições de destaque em clubes, igrejas, partidos políticos, escolas, universidades, profissões de destaque socioeconômico etc.).

O efeito da invisibilidade ocorre pela territorialidade permitida a esses grupos. O acesso à segurança pública, isto é, contra o extermínio é posto na continuidade deste a partir da proteção única das populações legitimadas. Além disso, o acesso à escolaridade e saúde restringiam-se ao descaso dos atendimentos públicos e, dessa forma, como se todos os grupos, populações ou indivíduos estivessem no mesmo patamar de cidadania.

Para manter condições subumanas de certas populações, a restrição à água potável facilita a proliferação de doenças como cólera, malária e dengue que, em sua maioria, não atingem massivamente outras populações. A enunciação homogênea fortalece-se sobre a égide do sofrimento alheio e justificando campanhas de solidariedade, como as iniciadas por Leopoldo II no Congo, testando-se vacinas paliativas a troco de alimento ou simples promessas (HOCHSCHILD, 1999; RENAULT, 1971).

Degradados na manutenção histórica de domínio colonial, indivíduos e grupos indígenas, afro-descendentes, deficientes, do campo, não literatos tornam-se alvos de misericórdia, vistos com atributos relacionados a problemas sociais e econômicos que são remodelados pela narrativa da pobreza e misericórdia. As práticas pedagógicas passam a repetir, não refletir, as campanhas de



solidariedade e não os movimentos emancipatórios. São feitas carreatas contra o analfabetismo e contratam-se indivíduos não formados nem preparados para alfabetizar jovens e adultos. Por um lado, o desejo ou a necessidade fazem parte da condição desses professores, porém considerar que seja um plano eficaz de política pública contra o analfabetismo reforça o descaso contra os “outros”.

Novas metáforas sociais

Situações sociais características de guerras, exclusão socioeconômica, luta por independência, durante o século XX, proporcionaram a criação de novas formas de entendimento científico. Pela reivindicação de espaço social, a luta por direitos civis na Europa disseminou reflexões entre os jovens estudantes, na Europa e nos E.U.A., oriundos da África e da América Latina, a respeito do tratamento dado a seus grupos de origens. O movimento négritude, na França, e o Pan-Africanismo, nos EUA, Caribe e Inglaterra, fomentaram atitudes de libertação contra a perpetuação de poderes coloniais. Da mesma forma que situações europeias, como a II Guerra Mundial, geraram a demanda por reflexões contra o totalitarismo e o massacre de grupos identitários específicos.

Esse panorama, mediante a estratégia de se negar a identidade social para alguns grupos e justificar o uso de violência física e simbólica contra os direitos naturais, gerou a necessidade de criar novos instrumentos interpretativos. Como descreve Canclini sobre a situação latino-americana, há sobreposições de interpretações e anseios estrangeiros e locais, o que desenvolveu uma modernidade de índices pós-modernos, pois sem as condições socioeconômicas necessárias: “seria preciso entender a sinuosa modernidade latino-americana repensando os modernismos como tentativas de intervir no cruzamento de uma ordem dominante semi-oligárquica, uma economia capitalista semi-industrializada e movimentos sociais semitransformadores” (2008, p. 83).

Esse raciocínio decorre da busca de reconhecimento social e jurídico das minorias na Europa e nos EUA. Embora sofrendo



retaliações, esses atos políticos tiveram muito mais êxito do que na totalidade das ex-colônias, como no Brasil. Surge, dessa maneira, a condição socioeconômica para o discurso das pluralidades e diferenças culturais. Por conta desse fator, surge no discurso pós-moderno o conceito de multiterritorialidade, pressupondo que o indivíduo se reconheça pelos diferentes grupos por signos identitários de pertencimento. Todavia, isso pressupõe o fator de reconhecimento do grupo social amplo para o indivíduo que, segundo a gramática normativa de Honeth (2003), deriva da condição de amor, direito e solidariedade. Honeth (2003) tem como pano de fundo o discurso do jovem Hegel e do psicanalista Winnicott. Ambos os autores se posicionam em um mundo ocidental, não tendo a condição de grupo minoritário nem colonizado, embora Winnicott se dirija a crianças em situações de abandono e com o olhar extemporâneo.

Outrossim, pela caracterização da constituição psicossocial do indivíduo, o discurso de Honeth (2003) descreve o reconhecimento interdependente e constitutivo do grupo a que o indivíduo faz parte, de seu reconhecimento jurídico e do querer social em aceitar e auxiliar a emancipação dos indivíduos em questão. Em termos amplos, essa é uma luta política que não foi alicerçada nos países africanos e no Brasil. Falar então de multiterritorialidade é pressupor reconhecimento amplo e não parcial; pois acreditar que o indivíduo por acreditar que sua família tem características X, que no emprego as relações são Y e nas festas os signos identitários se estabelecem do jeito W reduz-se o pressuposto político sério da luta por reconhecimento. Esse discurso pós-moderno, que fragmenta o reconhecimento cultural e a ação política, banaliza-se em um individualismo generalizante e inócua, como ocorre no que aqui consideramos os mecanismos sociais colonizadores atualizados (HONNETH, 2003).

A crítica quanto à alteridade advém de sua recursividade eurocêntrica. Não tanto no caso de Gibson, pois “mais do que equacionar alteridade com reciprocidade, ele fundamenta o reconhecimento mútuo no momento da alteridade, e chama por reconhecimento do outro enquanto o exige que não seja



reconhecimento que se reduz a identidade” (1999, p. 102, apud FANON, 1968). Destarte, a crítica corrobora que as diferenças sócio-históricas e econômicas engendram anseios, pretensões e agenciamentos não universais. Mais do que um efeito da tradução, a questão aponta para os aconteceres próprios e distintos. Uma matriz simbólica cuja referência legitimadora fosse explicada pela condição da colonização europeia, e no qual a população local não tinha quaisquer direitos representativos ou legais diante de sua exploração (BHABHA, 2007).

A originalidade do contexto colonial era que a subestrutura econômica é também uma superestrutura: “você é rico porque é branco, você é branco porque é rico”. É por isso que a análise marxista deveria sempre ser um pouco mais ampliada cada vez que se trata do problema colonial (FANON, 1991).

Pela circunstância da colonização, a luta por direitos civis feita pelos colonizados era diversa por questões primárias de sobrevivência e o reconhecimento do status de humano. Mesmo o status de colono não era reconhecido ou atribuído a qualquer um nas colônias, mas, quase exclusivamente, aos imigrantes que eram investidos pela representação da ocupação, não abrangendo nativos ou (ex-) escravos. Repetia-se o que Mill afirmava,

A única escolha que o caso permite é uma escolha de despotismos... Há, como já vimos, condições de sociedade nas quais um despotismo vigoroso é em si o melhor modo de governo para adestrar o povo naquilo que especificamente lhes falta a fim de torná-los capazes de uma civilização superior. (1972, p. 382s).

A diferença cultural nos aproxima da fragmentação de recursividades no estudo de situações coloniais. Mediante a tensão provocada pela manutenção arbitrária dos processos identitários da dominação colonial atualizada, analisamos a seguir a *illusio* da não fragmentação espaço-temporal.

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais



simples, que vale a pena jogar [...] *Illusio* [...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele [...] É 'estar em', participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (BOURDIEU, 1996, p. 139s).

O que parece ser coerente no discurso cotidiano e nas práticas políticas, sociais, religiosas e mesmo acadêmicas naturais é a exclusão de grupos como se fossem um todo coeso e de fácil compreensão, como simplesmente o oposto. Fazendo parte do outro lado, de fora, quem está excluído torna-se o responsável social pela própria inaptidão para querer se integrar.

A continuidade do apagamento cultural

Os programas assistencialistas, sem a compreensão e continuidade de uma política pública real, revestem-se de uma dependência de sofrimento e bondade de igrejas, ONGs (Organizações Não Governamentais) e OSCIPs (Organizações Civil de Interesse Público). Diversas campanhas são realizadas, porém tendo como principal motto a enunciação instaurada durante a colonização. O discurso contínuo de proporcionar melhor condição de vida, de religiosidade, de civilidade apenas mantém as populações sem reconhecimento de cidadania diante da população geral, apenas de "dó". Não se rompe com os mecanismos que os impõem à condição que se encontram, portanto sua eficácia é periodicamente aparecer em novas campanhas que amenizam o risco da diversidade aparecer, ser reconhecida.

Outra estratégia social é equiparar misérias sem seu processo de construção histórico. Por exemplo, povos imigrantes que foram explorados no Brasil, entre o final do século XIX e XX, são instigados



pelo reconhecimento de sua condição de explorados e pela falta de conhecimento histórico e cultural da exploração de africanos e indígenas, a julgarem fazer parte do mesmo processo de exclusão. Embora à primeira vista pode-se falar de exclusão, os efeitos simbólicos, econômicos e sociais de mais de 500 anos não podem ser comparados com algumas décadas, como ocorreu na Segunda Grande Guerra Mundial com a Europa. A arbitrariedade do discurso histórico esquece que, igualmente, na África os números de africanos assassinados são incontáveis.

No entanto, para manter o poder, com o advento da bandeira dos direitos civis, programas de fomentos à pesquisa e à cultura são criados ainda com o determinismo dos que se tornaram representantes de grupos populacionais ou de classes consideram importante ou fundamental investir a partir de seu poder legitimado. E isso incentiva a cultura vendável, extremamente exótica à interpretação externa. Arrancava-se o poder político e social dos mitos, como dos orixás, como se fosse algo para se comprar ou apreciar.

As ações de solidariedade, ao invés de situar as condições reais de emancipação de grupos negros e indígenas, ações individuais ou coletivas, jurídicas, revestem-se do discurso do sofrimento do outro e de quanto eles dependem de tais ações para que possam enfim chegar à emancipação. Porém se nos atermos à classificação dos indivíduos - como negros, indígenas, alemães, deficientes, pobres - é uma escolha arbitrária (BOURDIEU, 1997) por depender do contexto ou do agente avaliador, e não necessariamente de sua condição sócio-histórica, o discurso da bondade e da caridade continuam enrijecendo as interpretações cotidianas de que essa é a realidade desses sofridos, sem que eles possam apresentar qualquer reflexão do que é preciso para sua emancipação.

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce tem em jogo [...] a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se para se fazer reconhecer (BOURDIEU, 1997, p. 125).



O poder do caráter representativo torna a condição alheia vulnerável e sob sua contínua tutela. As ações que se baseiam sobre a bondade e a caridade para ajudar o outro não produzem condições sociais de emancipação, mas acentuam o poder do estereótipo:

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes 'oficiais' e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (BHABHA, 2007, p. 125).

Uma das fugas a essa territorialidade de extermínio e exclusão é tomar parte em visibilidades sociais inócuas, em que traços culturais são expressos desde que não incorram na demonstração dos motivos de sua beleza. Isto é, a busca pelo exotismo, impulsionado desde a colonização europeia que cria museus com artefatos trazidos das colônias, produziu o que aqui apontamos como a manutenção do exotismo: a permissão de aparecer segundo atributos especificados, como danças “folclóricas”, rituais religiosos, a exposição ao corpo negligenciado em sua humanidade, mas objetivado em tipo de valor estético. Podemos chamar esses efeitos de aparição como: mulatismo, macumbismo e indigenismo. Fomenta-se novamente o colonizado como objeto de atração e encantamento estético, sem comprometimento social e renovando sua exploração.

Um dos mecanismos de emancipação tomado para o estudo do conflito entre identidades e territórios brasileiros tem sido o uso de teorias que, por sua condição histórica, fornecem muito pouco para o entendimento de nossa condição. Como apontado anteriormente, a luta por reconhecimento, iniciada nos estudos críticos da Escola de Frankfurt, é competente para analisar situações que fomentaram aparecer a desigualdade social em sociedades democráticas, tanto na Europa como na América do Norte.



Entretanto, primeiro que as razões que levaram ao surgimento do III Reich não ocorreram na América Latina (nem em outra parte das colônias). Mesmo que o antissemitismo tenha sido fomentado por décadas, e mesmo durante séculos, os processos identitários e as condições socioeconômicas permitiram aos judeus gerir uma história escolhida como etiológica. Diferentemente das ocupações que ocorreram nas colônias, as populações foram sistematicamente exterminadas, tiradas de um território para outro, expulsas depois para outro local, sem ter a possibilidade de serem emancipadas, pois mesmo com os novos ocupantes, imigrantes, que vieram em busca de condições melhores de sobrevivência, reproduziram e intensificaram o apagamento cultural, a exploração e o extermínio.

Nesse sentido, o processo colonizador europeu, desde o século XV, escapa à necessária e suficiente razão teórico-metodológica que possa ser aplicada eficazmente à Teoria Crítica. As ex-colônias europeias são compostas de histórias de extermínios e exploração encobertos de civilidade ou forçosamente apagados, territorialidades marginalizadas e não reconhecidas, além de cerceadas dos mecanismos sociais de emancipação (escolarização, saúde, emprego e moradia), ao contrário, apontados e postos sob a tutela de caridade promocional e representacional.

A emancipação

Para que ocorra o rompimento da tutela sobre as ex-colônias é necessário que haja a participação dos grupos que compõem os espaços sociais nacionais. Isso não significa, de início, acordo ou consenso (LYOTARD & ABEELE, 1988). Ao contrário, é sinal de implicação social o direito à divergência, à explicitação clara dos motivos sócio-históricos que se encontram na construção de territorialidades. Poder-se-ia revelar alternativas para lidar com a incorporação cultural e com a naturalização da discriminação que ainda corrobora os mecanismos de manutenção do poder colonial.

Ações sociais que criam espaços de nós e outros, generalizando esses outros como simplesmente os que não possuem



direitos ou não entendem o que precisam, reproduzem a ilusão de ser simples lidar com os poderes coloniais pela incorporação metodológica de conceitos como alteridade. Não há espaço simbólico nessa condição que possa ser subtraído à simples negação do comum, do homogêneo, do outro.

Repetindo, os efeitos produzidos durante o período de colonização eram dirigidos a certos grupos por justificativas generalizantes, o que gerou um consenso do espaço comum daqueles que são excluídos. A falta de dados históricos sobre todos os horrores cometidos com negros e índios, territorialidades que desapareceram e se tornaram outras, a presença repetida do olhar com poder de exclusão que incorporou a paralisia frente a esse horror, entre outros, minimizam ou talvez ainda impossibilitem a seus descendentes incorporarem signos de reconhecimento com essa história. Uma das tentativas aos descendentes é a busca pelo artifício do atrativo do exótico ou híbrido uma visibilidade contra a iteração colonialista do diferente, desejável e agradável, sem qualquer historicidade. Talvez pudéssemos chamar essas ações exóticas (demonstrações em palco, no carnaval, ou em sua reprodução na segurança do não conhecido) como ações genéticas de implicação, de reconstrução, de resistência, de polêmica, de construção social, de reconhecimento da diversidade.

Nem as formas cotidianas de resistência, nem a insurreição ocasional se podem entender sem considerar os espaços sociais fechados nos quais essa resistência se alimenta e adquire sentido... uma tecnologia e uma prática da resistência, similares a análise que fez Foucault da tecnologia da dominação (SCOTT, 2003, p. 47).

Como aponta Bhabha (2007, p. 276) sobre o levante da Índia: “Minha conexão histórica temerária é baseada não em uma ideia de contiguidade dos acontecimentos, mas na temporalidade da repetição que constitui aqueles signos pelos quais os sujeitos marginalizados ou insurgentes criam uma agência coletiva”.

Uma ação coletiva que pode romper com a narrativa do comumente diferente, “outro” qualquer, são práticas pedagógicas



que tenham relação com o que chamamos de intereticidade: ações dialógicas que pela abertura ao contrassenso busquem resoluções pontuais. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvem atitudes críticas do próprio, daquilo que se nos apresenta como valores humanitários, políticos, religiosos, familiares e pessoais. O contrassenso gera um desconforto do próprio, por evidenciar a escolha constituída e sua generalização. É um incômodo perceptual e que pode servir como um método de interpretação e resolução pontual.

Outros caminhos

A partir da análise dos mecanismos sociais de exclusão que consideramos se vincular à atualização do poder colonial – apagamento cultural, escravidão e extermínio – ao ser destituído o atributo vinculado à humanidade do direito de ser e existir, os diferentes são focalizados pela minimização de sua condição e apresentados como se não existissem, representando o artifício de vítima social para atingir algum benefício.

A ambivalência das narrativas contra a discriminação e os direitos civis não atingem, nem de perto, o processo colonizador. Mais do que postergar o embate, desarticula qualquer levante contra a história social e econômica de 500 anos de sistematização cotidiana de outro qualquer, ou como se fossem iguais a qualquer vivência de carência de valores nobres, de força de vontade, de autoestima, de responsabilização diante das mesmas condições a que todos estão postos.

Sem a proximidade da voz daquele que é real - e gostaríamos de frisar que não se trata do caráter de representação, que embora possa ter a função de catalizador do grupo não maximiza todas as condições dos que são reconhecidos como pertencentes aos grupos dos afrodescendentes, indígenas, do campo ou especiais - a audição coletiva é estagnada pela narrativa do comum excluído, sem resgatar a história encarnada do jugo colonizador, reproduzido por gestos, olhares, piadas, menosprezo ou pena, sem ver o diferente em sua tonalidade social, na construção do Brasil, na repetição dos assassinatos pela justificativa do roubo e da posse ilegal da terra, no



heroísmo não mítico, conquanto de ser humano mesmo quando sem reconhecimento por seus pares, que lutam desesperadamente para não serem vistos como parte dos grupos excluídos; logo, não produzindo signos identitários, mas esquivando-se da iteração narrada e praticada pelo processo colonizador.

Por isso, urge repetir, com Zambiano Bemba, Simon Kapwepwe (1922-1980), a respeito da colonização britânica: “Podemos perdoar mas não podemos esquecer”. Mesmo que o poder colonial se mascare em discursos de bondade ou simpatia, é o contrassenso que possibilita emergir a percepção do incômodo, da discordância ao discurso de que são todos iguais, enquanto alguns são mais iguais do que outros. Por sua vez, a incomensurabilidade do diferente nas práticas pedagógicas instrumentaliza o educador a perceber seu cotidiano não como contínuo ou natural, mas de escolhas que agrupam alguns e distanciam outros por narrativas disciplinares de gênese colonial.

Referências

AGNOLIN, Adone. Catequese e tradução: gramática cultural, religiosa e linguística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI - XVII. In: MONTERO, Paula (org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. Rio de Janeiro: GLOBO, 2006.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Economia das trocas simbólicas*. Campinas: Perspectiva, 1997.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOAHEN, Abdu H. (org.). *African under colonial domination 1880-1935*. Vol VII. Coleção General History of Africa (abridged edition). E.U.A., Califórnia: James Carrey & UNESCO, 1990.



CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª. Ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

FANON, Franz. *The wretched of the earth*. Nova Iorque: Grove, 1968.

_____. *White masks and black skin*. Inglaterra, Londrês: Pluto Press, 1991.

HOCHSCHILD, Adam. *King Leopold's ghost*. Inglaterra, Londres: Houghton Mifflin, 1999.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2003.

KOK, Glória. *Os vivos e os mortos na América Portuguesa: da antropofagia à água do batismo*. Campinas: EDUNICAMP, 2001.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Tomo I. Salvador: EDUFBA & CASA DA ÁFRICA, 2009.

LYOTARD, Jean-François & ABEELE, Georges. *The different*. E.U.A., Minnesota: Minnesota Press, 1988.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MILL, James Stuart. On liberty. In: ACTON, H.B. (ed.) *Utilitarianism, liberty, representative government*. Londrês: J.M. Dent & Sons, 1972.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC.

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_completo22.pdf. Acesso em nov. 2009.

PADOVANI, Umberto & CASTANHOLA, Luís. *História da Filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. EDUSC/ANPOCS, 2003.

RENAULT, François. *Lavigerie: l'esclavage africain et l'Europe*. (1868-1892). Tome I. Paris: Éditions E. de Boccard, 1971.

ROBERTS, Andrew D. *A history of the Bemba: political growth and change in northe-eastern Zambia before 1900*. Inglaterra, Londres: Longman, 1973.

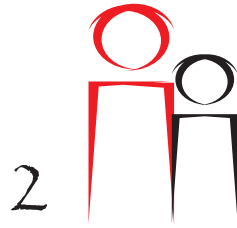


SCOTT, James C. *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Basco: Txalaparta, 2003.

SILVA, Jefferson Olivatto da. *Uma proposta semiótica para o desenvolvimento de metodologias em educação especial*. Dissertação de Mestrado em Educação - FFC – UNESP-Marília, 2003.

SILVA, Tadeu Tomaz da (org.) & HALL, Stuart & WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.





Povos indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia

Antonio H. Aguilera Urquiza³

Introdução

O Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, finalmente reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas. Essa diversidade se expressa pela presença de mais de 280 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação. Vivem em 597 terras indígenas regularizadas ou em processo de regularização, totalizando 12,54% do territorial nacional. Apesar da ampla distribuição, mais de 60% da população indígena está concentrada na região da Amazônia Legal, a qual, devido ao recente e diferenciado processo de ocupação pelas frentes de expansão, possui mais de 98% das terras.

Os povos indígenas estão presentes em diferentes espaços naturais (serrado, litoral, pantanal, floresta, entre outros), resultando em diferentes formas de interação e adaptação à natureza e a diferentes modos de vida. Há povos que têm na agricultura sua principal fonte de alimentos, enquanto outros diversificam suas

³ Professor de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca / Espanha. Titular do grupo de pesquisa do CNPq – “Antropologia, Diversidade Cultural e Educação Indígena”.

estratégias de sobrevivência com atividades de pesca, caça e coleta de produtos silvestres, como é o caso do povo Bororo, que vive na região leste e sul do Estado de Mato Grosso. E há também aqueles que estão inseridos na economia de mercado, seja comercializando excedentes, seja vendendo sua força de trabalho, como é o caso de grande parte da população Terena em Mato Grosso do Sul.

Ainda que não se tenha dados precisos sobre a população indígena no Brasil, é certo afirmar que ela já foi muito mais numerosa no passado. Estima-se que em 1500, quando da chegada dos europeus, a população indígena estava em torno de seis milhões de indivíduos, sofrendo, a partir de então, expressiva depopulação. E já chegaram a um patamar populacional bem inferior ao estimado no presente: na primeira metade do século passado, a população indígena teria chegado a 200.000 pessoas. Nos últimos 30 anos, revertendo a curva decrescente da população indígena, tem-se registrado um aumento populacional constante, ancorado na melhoria das condições sanitárias e de assistência médica nas aldeias, na proteção e demarcação de territórios indígenas e no reconhecimento dos direitos dessas populações em manterem suas identidades e especificidades culturais, históricas e linguísticas.

No quadro abaixo temos uma visão dos dados acerca dos povos indígenas no Brasil, a partir dos dados da Fundação Nacional da Saúde – FUNASA, órgão do governo federal responsável por prestar assistência à saúde indígena. Dos dados abaixo, o que menos muda é o referente às línguas indígenas, ao redor de 180, o que coloca o Brasil entre os cinco países com maior diversidade sociolinguística do planeta. Entretanto, os dados referentes à demografia são muito incertos, sendo este ao redor de 500 mil pessoas, segundo alguns, sem contar os povos indígenas que vivem em meio urbano.



Os povos indígenas no Brasil

POPULAÇÃO INDÍGENA	495.267
ETNIAS INDÍGENAS	283
TERRAS INDÍGENAS	597
ALDEIAS INDÍGENAS	4.067
LÍNGUAS INDÍGENAS	180

Fonte: Funasa/2010

O presente texto tratará da realidade dos povos indígenas no Brasil, sua história, características culturais (línguas, organização social, regiões onde se encontram, entre outras) e demandas atuais, a partir do referencial do direito à diversidade e à construção da autonomia. A partir do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, o Brasil reconhece – como signatário da legislação internacional – o direito dos povos indígenas à autodeterminação, ou seja, o direito de determinar *livremente sua condição política e seu desenvolvimento econômico, social e cultural* (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 3). Sendo assim, pode-se afirmar que:

Os povos indígenas têm o direito a conservar e fortalecer suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, se assim o desejarem, na vida política, econômica, social e cultural do Estado (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 5).

Como percebemos, a partir deste texto da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, assinado pelo Brasil, a autodeterminação e a autonomia são direitos destes povos, assim como o reconhecimento da diversidade sociocultural.



A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, tendo em vista as epidemias, as guerras inter-tribais e contra os não-índios, os massacres, entre outros. Se for possível considerar que o total de nativos que habitavam o atual território brasileiro em 1.500 estava na casa de seis milhões de pessoas, conforme afirmado anteriormente, na atualidade não ultrapassa 0,5 % da população brasileira⁴.

Despovoamento, portanto, eis o primeiro grande traço da história indígena no Brasil, como, de fato, ocorreu em toda a América em proporções gigantescas. Destaca-se que esta longa história foi, na verdade, uma história de “mal entendidos”, em que houve pouco esforço na tentativa de conhecer e respeitar o “outro”, portador da diferença, da alteridade. A tentativa dos europeus, desde o início, sempre foi a de dominar, de colocar as populações nativas a serviço do grande projeto de colonização e cristianização destas terras.

O conhecimento que temos sobre os nativos da terra foi possível graças aos registros produzidos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram, desde o século XVI, particularmente os portugueses. Uma grande fonte de registros são os relatórios dos colonizadores e outros estrangeiros que por aqui passaram, assim como a correspondência dos jesuítas e as gramáticas da “língua geral” (elaboradas pelos jesuítas, a partir da língua falada pelos tupis e usando a gramática da língua portuguesa. Anchieta e tantos outros se expressaram por meio dela, chegando a ser a língua mais usada na costa do Brasil até meados do século XVIII).

No Período Colonial houve muita discussão, sobretudo na Europa, sobre a origem dos povos nativos das Américas, conhecidos erroneamente como índios: uns acreditavam que eram descendentes das tribos perdidas de Israel, outros duvidavam até que fossem humanos. Em 1537, o papa Paulo III proclamou a humanidade dos índios na Bula Veritas Ipsa.

⁴ De uma estimativa de mais de 5.000.000 índios para o século XVI, chegou-se em 1998 a um total de 302.888 índios, considerando as pessoas que vivem nas Terras Indígenas. **Fonte:** Anuário Estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, p.1-143-1-152, 1999.



Em seu livro “Aprender Antropologia”, Laplantine (2006) fala da disputa nesse período dos “descobrimientos”, a qual gerou uma dupla resposta ideológica; de um lado o dominicano Bartolomé de las Casas que defendia, de forma um tanto romântica, a visão do bom selvagem e do mal civilizado; de outro lado, o jurista Sepúlvera Pertence, que defendia uma posição diametralmente oposta, a do mau selvagem e do bom civilizado. Ambas as respostas, segundo o mesmo autor (Laplantine, 2006), continuam sendo dadas até o tempo presente, o que dificulta uma visão mais objetiva e real da questão indígena nos tempos atuais.

Quanto às dúvidas sobre as origens dos povos ameríndios, hoje já se conhece um pouco mais sobre as origens do povoamento da América: supõe-se que os povos ameríndios foram provenientes da Ásia, entre 14 mil e 12 mil anos atrás (ou mais tardiamente, segundo pesquisas arqueológicas e datações mais recentes). Teriam chegado por via terrestre, por intermédio do estreito de Bering, no extremo nordeste da Ásia.

Este dado (pré) histórico e genético confirma outro elemento, o de que estes povos se originam de outra matriz cultural que não a nossa, tradicionalmente descrita como originária de uma tradição greco-romana, por um lado, e judaico-cristã, por outro. Supõe-se, assim, que são tradições culturais, visões de mundo, linguagem e traços físicos, dentre outros, completamente diferentes da matriz cultural ocidental.

Com raras exceções, os povos indígenas no Brasil foram vistos, ao longo destes séculos, ora como posse (tentativas de escravidão e trabalhos forçados), ora como povos selvagens que deveriam sofrer os efeitos da evangelização e civilização, ora como empecilhos ao desenvolvimento do país (massacres praticados pelos bandeirantes e pelas frentes de expansão das fronteiras agropastoris). Só mais recentemente, em 1910, com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), o estado brasileiro estabelece, pela primeira vez, uma política para atender a questão indígena.

Engana-se quem pensa, entretanto, que no transcorrer desta história dos povos indígenas, no Brasil, eles somente sofreram



derrotas, foram submetidos, escravizados e tratados como incapazes e débeis. Nas entrelinhas da própria história oficial, ainda que contada pelos vencedores, podemos perceber que houve neste período muitos atos heróicos e de resistência – basta ver, estudar e aprofundar o tema conhecido como “a confederação dos Tamoios”; algumas vezes os povos indígenas fizeram alianças contra os invasores e outras contra os próprios portugueses; apenas para dar alguns exemplos – assim como processos de negociação e hibridização cultural. Cristina Pompa, em seu livro “A Religião como tradução”, desenvolve esta forma alternativa de encarar a história destes povos nativos em sua relação com os demais segmentos sociais do Brasil Colonial (em especial missionários e colonizadores), não como blocos monolíticos opostos e irredutíveis (Pompa, 2003, p. 21) e, sim, como uma realidade dinâmica de mudanças, adaptações e constantes negociações. A autora busca mostrar como diferentes grupos indígenas “tomaram e transformaram ‘para si’ o que se apresentava como ‘outro’” (Pompa, 2003, p. 25), ou seja, a capacidade dinâmica destes povos indígenas de serem sujeitos ativos no processo de constituição da sociedade colonial, redefinindo identidades, hibridizando e “traduzindo” práticas culturais para formarem, dessa forma, novas realidades.

É óbvio que nesse processo histórico de “encontro” entre os povos indígenas e, inicialmente, os colonizadores europeus, não houve nenhum equilíbrio cultural e, sim, “reais relações de força e as situações objetivas de opressão e até de genocídio” (Pompa, 2003, p. 29); mesmo assim, esse “outro” indígena não pode ser considerado apenas como objeto mudo e passivo, mas se apresenta como interlocutor e agente ativo.

Povos indígenas – demografia e território

Em pleno século XXI, a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade dos povos indígenas que vivem no país, sua localização, suas características culturais: línguas, rituais, costumes etc.. Para muitos, os povos indígenas encontram-se no passado



(realidade muito frequente nos livros didáticos de anos anteriores), e que os atuais seriam meros remanescentes, ou mesmo mestiços, também chamados de bugres, ou seja, já não seriam “índios autênticos”, conforme se busca nos registros do senso comum. Ao contrário, os povos indígenas estão presentes em quase todos os estados da federação, conforme veremos abaixo.

De modo geral, os povos indígenas no Brasil conformam grupos com baixa densidade populacional: mais de 50% desses povos são constituídos por menos de 500 indivíduos e apenas alguns poucos são formados por mais de 20.000 pessoas, como é o caso do povo Guarani (MS) e Tikuna (AM). Ocorre, ainda, o fato de que alguns destes povos indígenas que habitam o território brasileiro também vivem em países vizinhos, como acontece com o povo Yanomami, parte no Brasil e parte na Venezuela, ou mesmo com o povo Guarani, que além de habitar em vários estados da federação, também se encontra no Paraguai, Bolívia, Argentina e Uruguai.

A população indígena no Brasil tem crescido significativamente nos últimos anos, embora alguns povos específicos tenham diminuído demograficamente e alguns até estejam ameaçados de extinção. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2010), sete destes povos possuem populações entre 05 e 40 indivíduos. Nos últimos tempos, vários povos considerados “extintos”, como os Ofaié (MS), estão se fortalecendo em meio a processos de reafirmação étnica, exigindo o reconhecimento de suas identidades por parte do governo brasileiro. São, assim, diversas e dinâmicas as experiências históricas de contato dos povos indígenas com a sociedade brasileira, resultando numa heterogeneidade de situações de contato e convívio.

Segundo dados do próprio Instituto Socioambiental (ISA, 2010), a população indígena está hoje estimada entre 400 e 500 mil índios em terras indígenas, segundo agências governamentais e não-governamentais. Não há informações sobre índios em contexto urbano, embora muitos deles preservem suas línguas e tradições.

Como até 2010 não se realizou um senso indígena no Brasil, os dados têm sido produzidos por agências governamentais (IBGE,



FUNAI) ou por outras não-governamentais, como a FUNASA (Fundação Nacional da Saúde), o CIMI (Conselho Indigenista Missionário – ligado à Igreja Católica) e o ISA. De acordo com o censo populacional do IBGE, realizado em 2000, a população indígena no Brasil seria de 734.131 indivíduos. Esse total é questionado por especialistas, uma vez que o IBGE chegou a ele por meio do quesito cor de pele, e não por meio da autoidentificação étnica. Assim, pessoas que consideram que têm a pele de cor indígena não necessariamente se reconhecem e são reconhecidas como pertencentes a uma comunidade indígena particular.

Ainda com relação à demografia dos povos indígenas no Brasil, existe o caso dos chamados “índios isolados”. Há notícias da existência de cerca de 20 “povos isolados” (ou povos não contatados) no Brasil, que têm se recusado a um contato mais direto e permanente com segmentos da sociedade brasileira. Sobre estes povos, muito pouco sabemos, a não ser que existem e que há um setor da FUNAI encarregado de monitorar e, quando inevitável, fazer a aproximação e o contato.

Os dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010) são importantes no que se refere às informações sobre as populações indígenas que vivem nas terras indígenas, as quais são atendidas por esta fundação. A partir dos dados, visualizamos um número exato do contingente populacional das terras indígenas do país e podemos apontar o estado brasileiro com maior densidade demográfica (estado do Amazonas, com uma população de 124.538 indígenas) e o menor (o estado de Sergipe, com uma população de 410) número de índios vivendo em terras indígenas.

DADOS DEMOGRÁFICOS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL POR ESTADO DA FEDERAÇÃO		
Estados brasileiros		População em terras indígenas
1.	Acre	16.237
2.	Alagoas	1.550
3.	Amapá	7.236



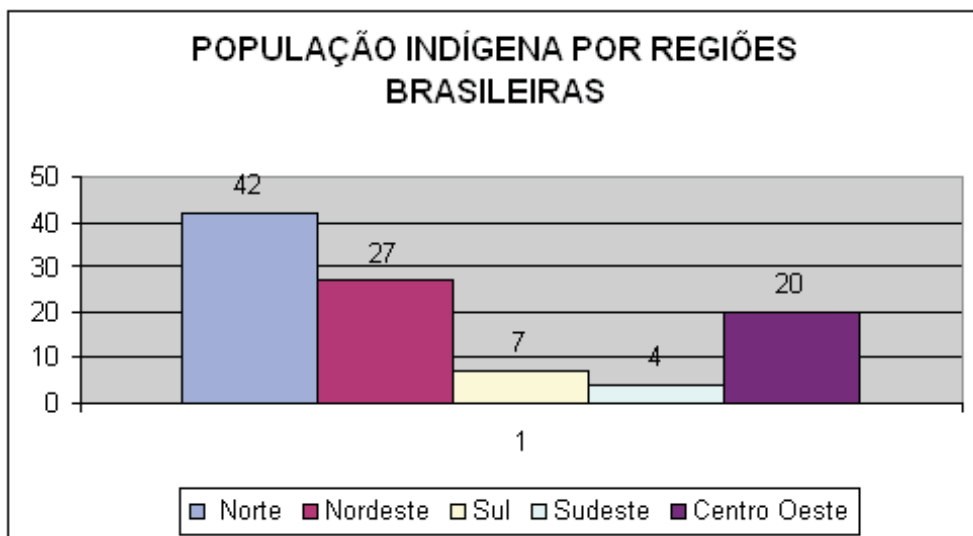
4.	Amazonas	124.538
5.	Bahia	25.656
6.	Ceará	22.430
7.	Espírito Santo	3.127
8.	Goiás	495
9.	Maranhão	28.863
10.	Mato Grosso	35.858
11.	Mato Grosso do Sul	70.537
12.	Minas Gerais	11.553
13.	Pará	26.215
14.	Paraíba	14.208
15.	Paraná	13.017
16.	Pernambuco	40.189
17.	Rio de Janeiro	584
18.	Rio Grande do Sul	19.261
19.	Rondônia	9.706
20.	Roraima	9.520
21.	Santa Catarina	9.397
22.	São Paulo	6.857
23.	Sergipe	410
24.	Tocantins	12.031
População Total		495.267

Fonte: FUNASA (2010)

Segundo a antropóloga e demógrafa Marta Azevedo (ISA, 2010), estudar as sociedades indígenas do ponto de vista demográfico envolve dificuldades de duas origens distintas. De um lado, há a falta de dados confiáveis: na maioria dos casos, consegue-se uma cifra de população total por uma determinada área



geográfica, sem caracterização por sexo, idade, número de mortes por idade e número de filhos nascidos vivos por idade da mãe, para citar as principais variáveis demográficas. Por outro lado, a metodologia da análise demográfica disponível é adequada para populações de grande porte, o que não é o caso da maior parte dos povos indígenas residentes no Brasil de hoje. A questão gerada pelo segundo caso pode ser contornada com um acúmulo de dados históricos ou com processos de correção e adequação estatística que ainda não foram muito testados ou usados para o caso brasileiro.



Fonte: FUNASA (2010)

Outro elemento importante a ser destacado, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2010), é que falar em povos indígenas no Brasil significa, antes de tudo, reconhecer, basicamente, seis coisas:

- Nestas terras colonizadas por portugueses, onde viria a se formar um país chamado Brasil, já havia populações humanas que ocupavam territórios específicos;
- Não sabemos exatamente de onde vieram; dizemos que são "originárias" ou "nativas", porque estavam por aqui antes da ocupação europeia;



- Certos grupos de pessoas que vivem atualmente no território brasileiro estão historicamente vinculados a esses primeiros povos;
- Os índios que estão hoje no Brasil têm uma longa história, que começou a se diferenciar daquela da civilização ocidental ainda na chamada "pré-história" (com fluxos migratórios do "Velho Mundo" para a América, ocorridos há dezenas de milhares de anos); a história "deles" voltou a se aproximar da "nossa" há cerca de, apenas, 500 anos (com a chegada dos portugueses);
- Como todo grupo humano, os povos indígenas têm culturas que resultam da história de relações que se dão entre as próprias pessoas e entre estas e o meio ambiente; uma história que, nesse caso, foi (e continua sendo) drasticamente alterada pela realidade da colonização;
- A divisão territorial em países (Brasil, Venezuela, Bolívia etc.) não coincide, necessariamente, com a ocupação indígena do espaço; em muitos casos, os povos que hoje vivem em uma região de fronteiras internacionais já ocupavam essa área antes da criação das divisões entre os países; é por isso que faz mais sentido dizer povos indígenas no Brasil do que do Brasil.

Com relação ao território dos povos indígenas e à questão das demarcações, podemos iniciar dizendo que os *conceitos de terra e território* possuem significados diferentes para nossa sociedade capitalista e para os indígenas. Para nossa sociedade, a terra é vista como um bem a ser explorado e somente há muito pouco tempo começa a entrar o conceito de preservação ambiental, ou desenvolvimento sustentável, como sendo algo possível no sistema capitalista (há controvérsias quanto a este tema). Para os povos indígenas e, no contexto histórico em que se encontram, terra e *territorialidade* se entrelaçam como espaço físico e espaço sociopolítico. Dessa forma,

Entende-se aqui a territorialidade como modo de delimitação e manifestação histórico-cultural das identidades coletivas dos sujeitos sociais indígenas,



pelo qual a diversidade de seus interesses e necessidades ganha visibilidade e legitimidade. As territorialidades se definem, portanto, na luta política e na afirmação e defesa de direitos sociais. Neste sentido, a noção de território social é importante para dar visibilidade aos modos indígenas de pertencimento a um lugar, ou seja, as condições de reprodução sociocultural do seu modo de vida (cf. Aguilera Urquiza, 2007, p. 80).

Como modelo abstrato, o conceito de territorialidade pode contribuir para superar as limitações do paradigma fragmentado do olhar técnico convencional, redirecionando-o para uma visão de complexidade, na qual espaço físico e dimensão sociocultural se articulam organicamente (cf. Little, 2002).

O reconhecimento das Terras Indígenas por parte do Estado (processo de demarcação) é um capítulo ainda não encerrado da história brasileira. Muitas delas estão demarcadas e contam com registros em cartórios, outras estão em fase de reconhecimento; há, também, áreas indígenas sem nenhuma regularização. Além disso, diversas terras indígenas estão envolvidas em conflitos e polêmicas.

O conceito jurídico denominado “terras tradicionais” está definido no Art. nº 231 da Constituição Federal, no Decreto nº 1775 de 08 de janeiro de 1996 e na Portaria MJ nº 14, de 09 de janeiro de 1996.

A Constituição de 1988 consagrou o princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esta é a fonte primária de seu direito, que é anterior a qualquer outro. Consequentemente, o direito dos índios a uma terra determinada independe de reconhecimento formal.

A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal, são aquelas

Por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (CF, 1988).



Do ponto de vista da antropologia, o reconhecimento de determinada área como terra de ocupação tradicional indígena requer a caracterização precisa de sua ocupação por determinada comunidade, segundo seus usos, costumes e tradições. Resulta daí que a identificação e delimitação de uma terra como de ocupação tradicional indígena exige a aplicação de detalhados procedimentos científicos desenvolvidos pela ciência antropológica.

No artigo 20 está estabelecido que essas terras são bens da União, sendo reconhecida aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Não obstante, também por força da Constituição, o Poder Público está obrigado a promover tal reconhecimento. Sempre que uma comunidade indígena ocupar determinada área, nos moldes do artigo 231, o Estado terá que delimitá-la e realizar a demarcação física dos seus limites. A própria Constituição estabeleceu um prazo para a demarcação de todas as Terras Indígenas (Tis): 05 de outubro de 1993. Contudo, isso não ocorreu e as TIs no Brasil encontram-se em diferentes situações jurídicas (ISA, 2010).

Conforme o Decreto 1.775/96, o processo de demarcação das terras indígenas passa por alguns procedimentos:

1. Estudos de identificação – primeiramente a FUNAI nomeia um antropólogo com reconhecida qualificação na área, juntamente com uma equipe de apoio (agrimensor, historiador, entre outros);
2. Aprovação da FUNAI – o relatório deve ser aprovado pelo presidente da FUNAI;
3. Contestações – todos os interessados podem, no decorrer deste processo (a contar do início do procedimento até 90 dias após a publicação do relatório no Diário Oficial da União); a FUNAI tem mais 60 dias para resolver estas pendências e enviar o processo ao Ministério da Justiça;
4. Declaração dos limites e demarcação física da área – o Ministro da Justiça tem 30 dias para declarar os limites da área, ou solicitar nova diligência, ou, ainda, desaprovar a identificação;
5. Homologação – o procedimento de demarcação deve, finalmente, ser submetido ao Presidente da República para homologação por decreto;



6.Registro – o último passo desses procedimentos é o registro final da terra demarcada e homologada no cartório de imóveis da comarca correspondente e no Serviço de Patrimônio da União.

Como se percebe, todo este processo se inicia com os estudos de identificação, realizados por um profissional da antropologia e sua equipe. O manejo adequado de tais procedimentos exige sólida formação acadêmica em antropologia e conhecimento etnográfico do grupo étnico no qual se realiza o estudo.

A legislação indigenista brasileira estabelece que a regularização fundiária das terras de ocupação tradicional indígena diz respeito ao reconhecimento de direitos territoriais de comunidades vivas, que dividem conosco o tempo atual, são nossas contemporâneas. Se nos remetermos a 1.500, com certeza iremos nos certificar de que as populações indígenas ocupavam naquela época espaços muito mais vastos do que os demandados hoje. Acontece que muitas das populações indígenas que existiam em 1.500 foram extintas ao longo dos últimos cinco séculos de história.

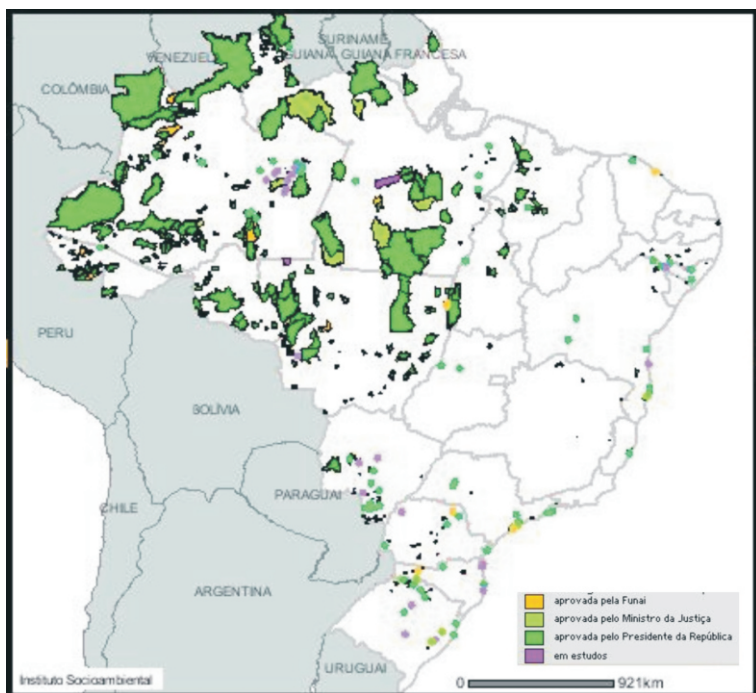
Por outro lado, é impossível demarcar uma terra indígena sem a existência de pessoas vivas que possam compor uma comunidade étnica atual, pelo simples fato de que só pessoas vivas podem ocupar determinado espaço segundo seus usos, costumes e tradições. Assim, o reconhecimento do direito territorial indígena exige a identificação precisa da existência de uma comunidade étnica, com vínculos históricos e culturais com a área demandada.

Para atender tal exigência, conforme afirmado anteriormente, a composição do Grupo Técnico necessariamente incorpora um profissional de antropologia, cuja formação técnica fornece instrumentos para a descrição e compreensão das instituições que compõem o sistema social indígena, com sua organização social, formas de assentamento, manejo do espaço e produções culturais específicas.

Grande parte das Terras Indígenas no Brasil sofre invasões de mineradores, pescadores, caçadores, posseiros, madeireiras,



arrendatários (pecuaristas), entre outros. Outras são cortadas por estradas, ferrovias, linhas de transmissão ou têm porções inundadas por usinas hidrelétricas. Frequentemente, os índios colhem resultados perversos do que acontece mesmo fora de suas terras, nas regiões que as cercam: poluição de rios por agrotóxicos, desmatamentos etc.



Região Amazônica

- ⇒ 98,6% da terra
- ⇒ 60% da população

Fonte: Instituto Socioambiental (ISA, 2010)

Povos indígenas e as línguas faladas no Brasil

As situações sociolinguísticas vividas pelos povos indígenas são também extremamente diversas. Hoje são conhecidas 180 línguas indígenas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos linguísticos e dez línguas isoladas. Alguns povos indígenas falam mais de uma língua, como é o caso do povo Guarani, da fronteira com o Paraguai; em alguns casos, os Guarani chegam a falar três línguas (Guarani, Português e Espanhol), ou o caso dos Povos do Alto Rio Negro (região conhecida como “Cabeça de Cachorro”) que chegam a falar mais de 06 línguas, e outros são monolíngues quer na língua indígena, quer no português, como é o caso de vários povos que



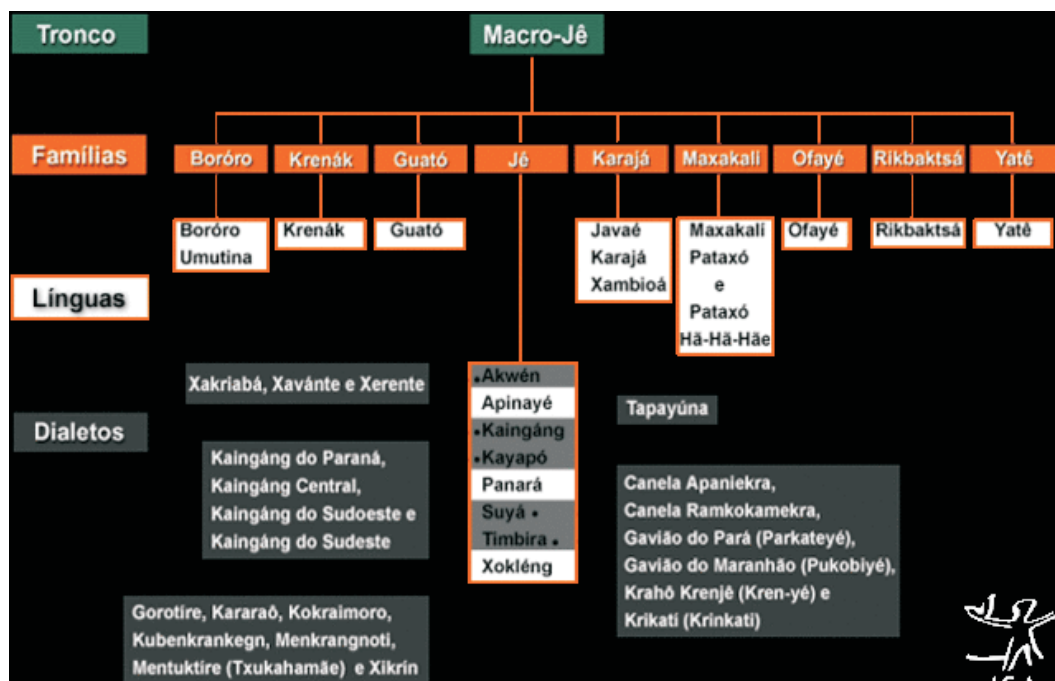
habitam próximo ao litoral, para os quais hoje o português é sua única língua de expressão, tendo em vista o longo e violento processo de contato.

No processo de colonização, a língua Tupinambá, por ser a mais falada ao longo da costa atlântica, foi incorporada por grande parte dos colonos e missionários, sendo ensinada aos índios nas missões e reconhecida como Língua Geral ou Nheengatu. Até hoje, muitas palavras de origem Tupi fazem parte do vocabulário dos brasileiros. Assim, da mesma forma que o Tupi influenciou o português falado no Brasil, o contato entre povos faz com que suas línguas estejam em constante modificação. Além de influências mútuas, as línguas guardam entre si origens comuns, integrando famílias linguísticas que, por sua vez, podem fazer parte de divisões mais englobantes - os troncos linguísticos. Se as línguas não são isoladas, seus falantes tampouco. Há muitos povos e indivíduos indígenas que falam e/ou entendem mais de uma língua; e, não raro, dentro de uma mesma aldeia fala-se várias línguas - fenômeno conhecido como multilinguismo (ISA, 2010).

Dentre as cerca de 180 línguas indígenas que existem hoje no Brasil, umas são mais semelhantes entre si do que outras, revelando origens comuns e processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo. Os especialistas no conhecimento das línguas (linguistas) expressam as semelhanças e as diferenças entre elas por intermédio da ideia de troncos e famílias linguísticas. Quando se fala em tronco, tem-se em mente línguas cuja origem comum está situada há milhares de anos e as semelhanças entre elas são muito sutis. Entre línguas de uma mesma família, as semelhanças são maiores, resultado de separações ocorridas há menos tempo.



Tronco Macro-Jê



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA, 2010)

No que diz respeito às línguas indígenas no Brasil, por sua vez, há dois grandes troncos - Tupi e Macro-Jê - e 19 famílias linguísticas que não apresentam graus de semelhanças suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. Há, também, famílias de apenas uma língua, às vezes denominadas “línguas isoladas”, por não se revelarem parecidas com nenhuma outra língua conhecida. É importante lembrar que poucas línguas indígenas no Brasil foram estudadas em profundidade. Portanto, o conhecimento sobre elas está permanentemente em revisão. Apenas como exemplo, temos o quadro do Tronco Macro-Jê, conforme livro do professor Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), publicado no site do Instituto Socioambiental.

Diante da baixa densidade populacional de vários povos, e o fato de se constituírem em povos minoritários, dentro do Estado Nacional, muitas línguas indígenas hoje correm o risco de desaparecer. A escola, que no passado foi um dos principais instrumentos de negação da diversidade linguística e de imposição do português, como língua nacional, pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas.

As relações de alteridade sempre colocam a questão do reconhecimento do “outro” como sujeito e interlocutor na relação. Atualmente, a teorização da cultura e do social é um eixo adequado para se discutir a questão indígena, pois o foco considerado por estas teorias é o entorno do indivíduo, as relações que estabelece ou intercambia com o outro e não o sujeito isolado ou mesmo estático. Isso porque os indivíduos são influenciados e influenciam os processos interativos dos quais fazem parte, assim como o fenômeno da cultura.

Não há outra forma de compreender o indígena a não ser como um sujeito histórico, reflexo de suas relações, um sujeito construído na ambivalência. Ao reconhecer esse sujeito sócio-histórico, percebe-se que a identidade, também, é questão relevante.

Geralmente, nossa sociedade é fruto da visão etnocêntrica, na qual uma cultura é tida como superior e as outras culturas como inferiores, sendo julgadas e explicadas como inadequadas. A diferença não está só na cultura, assim como encontramos nas posições sociais ocupadas pelas pessoas, nas diferenças de poder, nas quais um subordina o outro; uma relação de dominados e dominantes. Esta visão etnocêntrica está fundada em uma visão de mundo universal, de linguagem única, superior e melhor, de imposições e verdades absolutas, nas quais o desejo do colonizador foi de concretizar a unificação dos povos e da cultura.

Para Fleuri (2003), ao reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e culturais ocorre a ressignificação da própria identidade indígena, desconstruindo a ideia de estabilidade e fixidez natural. Ao materializar o gênero, a etnia, valores e condições sociais, os indígenas afirmam os significados do lugar que ocupam nas relações sociais que as constituem.

Desta forma, podemos dizer que os povos indígenas vêm articulando suas identidades étnicas ao longo de todo processo histórico tenso e conflituoso no qual têm vivido. Segundo Cohn (2001, p. 41), “a articulação feita deixa claro que os indígenas estão recuperando-se e construindo-se e seus signos de identidade indígenas são reconhecidos pela sociedade nacional”.



Entretanto, a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e esse processo é construído conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença. É a cultura que estabelece a fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracteriza a mobilidade da identidade dos indivíduos. Portanto, os indígenas são portadores de culturas, cada uma na sua especificidade e particularidade. A diferença cultural é a expressão positiva, frente ao perigo da uniformização.

O que faz o homem é a cultura que o rodeia. Esse movimento de construção do indivíduo não é por mera transmissão de geração a geração. De acordo com Barth (2000, p. 111), “cultura são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e reagem”. Ter uma cultura é identificar-se com as características de um determinado grupo, representa o conjunto de “essências” que interagem entre si, sofrendo mudanças, transformações, porque são construídas socialmente, não deixando de ser uma coisa para ser outra. É sempre dinâmica, sem perder a identidade.

Pode-se afirmar, assim, que as identidades em geral, e dos indígenas em particular, mudam para permanecer. Nessa perspectiva, Caleffi (2003, p. 34) analisa que “as identidades indígenas têm se mantido porque justamente suas culturas estão vivas e ressignificam novas realidades, novos objetos e se adaptam a novas condições de vida”. Complementando estas ideias, Cohn (2001, p. 41) afirma que “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelas quais elas se transformam”. Portanto, temos que ressaltar as habilidades dos povos indígenas em constituir suas culturas e constituir-se, pois têm mostrado o quanto são sujeitos históricos capazes de assumir os desafios e defenderem seus direitos de existência como povos de culturas e identidades diferenciadas e que assim desejam permanecer.



Qualquer grupo social humano elabora e constitui um universo completo de conhecimentos integrados, com fortes ligações com o meio em que vive e se desenvolve. Entendemos, dessa forma, *cultura* como o conjunto de respostas que uma determinada sociedade humana dá às experiências por ela vividas e aos desafios que encontra ao longo do tempo, percebe-se o quanto as diferentes culturas são dinâmicas e estão em contínuo processo de transformação.

No entanto, é importante frisar que as variadas culturas das sociedades indígenas modificam-se constantemente e reelaboram-se com o passar do tempo, como a cultura de qualquer outra sociedade humana. E é preciso considerar que isto aconteceria mesmo que não houvesse ocorrido o contato com as sociedades de origem europeia e africana.

No que diz respeito à identidade étnica, as mudanças ocorridas em várias sociedades indígenas, como o fato de falarem português, vestirem roupas iguais às dos outros membros da sociedade nacional com que estão em contato, utilizarem modernas tecnologias (como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas e aparelhos de fax), não fazem com que percam sua identidade étnica e deixem de ser indígenas.

A diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente num país pluriétnico, como é o caso do Brasil.

É necessário reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas em particular, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais. Isto significa o respeito pelos direitos coletivos especiais de cada uma delas e a busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural com as diferentes etnias.



Como sabemos, historicamente os habitantes das Américas foram chamados de índios pelos europeus que aqui chegaram. Uma denominação genérica, provocada pela primeira impressão que eles tiveram de terem chegado às Índias. Mesmo depois de descobrirem que não estavam na Ásia, e sim em um continente até então desconhecido, os europeus continuaram a chamá-los assim, ignorando propositalmente as diferenças linguístico-culturais. Era mais fácil tornar os nativos todos iguais, tratá-los de forma homogênea, já que o objetivo era um só: o domínio político, econômico e religioso (cf. ISA, 2010).

Se no Período Colonial foi assim, ao longo dos tempos e até chegar aos nossos dias continua sendo uma questão legal definir quem é índio ou não. Desde a independência em relação às metrópoles europeias, vários países americanos estabeleceram diferentes legislações em relação aos índios e foram criadas instituições oficiais para cuidar dos assuntos a eles relacionados. Para muitos, ainda hoje, considera-se índio aquele que sobrevive nas florestas amazônicas, carregados pelos símbolos do senso comum: cocar de penas, quase nus, caçadores etc.

Nas últimas décadas, no entanto, pelo menos no âmbito da academia, o critério da autoidentificação étnica vem sendo o mais amplamente aceito pelos estudiosos da temática indígena. Na década de 50, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro baseou-se na definição elaborada pelos participantes do II Congresso Indigenista Interamericano, no Peru, em 1949, para assim definir, no texto "Culturas e línguas indígenas do Brasil", o indígena como:

(...) aquela parcela da população brasileira que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo o indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato (cf. ISA, 2010).



Uma definição muito semelhante foi adotada pelo Estatuto do Índio (Lei nº. 6.001, de 19.12.1973), que norteou as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas até a promulgação da Constituição de 1988.

Em suma, um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se considerarem indígenas, ou se assim forem consideradas pela população que as cerca. Mesmo sendo o critério mais utilizado, ele tem sido colocado em discussão, já que muitas vezes são interesses de ordem política que levam à adoção de tal definição, da mesma forma que acontecia há 500 anos. Passados todos esses anos, as populações indígenas ainda são vistas pela sociedade brasileira ora de forma preconceituosa, ora de forma idealizada. O preconceito parte, muito mais, daqueles que convivem diretamente com os índios: as populações rurais.

Dominadas política, ideológica e economicamente por elites municipais com fortes interesses nas terras dos índios e em seus recursos ambientais, tais como madeira e minérios, muitas vezes as populações rurais necessitam disputar as escassas oportunidades de sobrevivência em sua região com membros de sociedades indígenas que aí vivem. Por isso, utilizam estereótipos, chamando-os de "ladrões", "traíçoeiros", "preguiçosos" e "beberrões", enfim, de tudo que possa desqualificá-los. Procuram justificar, desta forma, todo tipo de ação contra os índios e a invasão de seus territórios.

Já a população urbana, que vive distanciada das áreas indígenas, tende a ter deles uma imagem favorável, embora os veja como algo muito remoto. Os índios são considerados a partir de um conjunto de imagens e crenças amplamente disseminadas pelo senso comum como: os donos da terra e seus primeiros habitantes, aqueles que sabem conviver com a natureza sem depredá-la. São também vistos como parte do passado e, portanto, como estando em processo de desaparecimento, muito embora, como provam os dados, nas três últimas décadas tenha se constatado o crescimento da população indígena.

Só recentemente os diferentes segmentos da sociedade brasileira estão se conscientizando de que os índios são seus



contemporâneos. Eles vivem no mesmo país, participam da elaboração de leis, elegem candidatos e compartilham problemas semelhantes, como as consequências da poluição ambiental e das diretrizes e ações do governo nas áreas da política, economia, saúde, educação e administração pública em geral. Hoje, há um movimento de busca de informações atualizadas e confiáveis sobre os índios, um interesse em saber, afinal, quem são eles.

Uma das fontes privilegiadas de informação, na atualidade, é a própria internet. Indicamos, aqui, o site do Instituto Socioambiental (<http://www.socioambiental.org>), como sendo um dos espaços privilegiados de informações atualizadas e confiáveis (dentro está a “Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil”), assim como são disponibilizados links para outros artigos ou informações⁵.

Os povos indígenas e a educação no Brasil⁶

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implantando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar

⁵ Outra publicação bastante atualizada e completa, também vinculada ao Instituto Socioambiental, é o livro Povos Indígenas no Brasil – 2001/2005, organizado por Beto Ricardo e Fany Ricardo, publicado no ano de 2006 e com quase 900 páginas de informações atuais acerca dos povos indígenas no Brasil, assim como depoimentos, narrativas indígenas e um resumo comentado das políticas indigenistas oficiais e não-governamentais e da política propriamente indígena no período.

⁶ O presente item tem por base o texto de AGUILERA URQUIZA, A. H.. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - Os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In.: NASCIMENTO, C. G. (org.). Versos e Reversos da Educação: das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.



indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas, de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias.

A implantação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena. Hoje estão em curso algumas experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena, que promoveram a escolarização básica e a formação específica de professores indígenas em diferentes regiões do país.

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e projetos de futuro. Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. O Ministério da Educação tem procurado, junto aos sistemas de ensino, apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena, tal como preconiza a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que foi ratificada pelo Brasil e entrou em vigor em julho de 2003.



Em vários estados da federação, a partir do próprio Movimento Indígena e dos Professores, em parceria com universidades e com governos estaduais, têm início, a partir do final da década de 1990, políticas públicas de formação de professores indígenas, primeiramente com cursos de magistério para, posteriormente, ter início as experiências das licenciaturas indígenas, muitas delas por meio do Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), política do Governo Federal de financiamento às licenciaturas no país.

Educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas “Terras de Santa Cruz” até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas, especialmente, nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre a face oficial e o outro lado desse processo de educação escolar.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos, por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares” etc., duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade, bem como construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas, produz-se um novo espaço com novas complexidades.

Partimos do pressuposto de que historicamente o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista (Missões, SPI/FUNAI) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas que na atualidade confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade.

Dessa forma, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos



indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Quando utilizamos o conceito de *educação indígena* estamos, na verdade, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (cf. Luciano, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades.

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, o qual geralmente conta com cerimônias celebrativas e a participação de todo o grupo. É o que ocorre com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a “nominação”; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura.

Para exemplificar, entre os Bororo, a criança só se torna *gente*, ou seja, passa a fazer parte da sociedade (clã), quando é submetida ao ritual de nominação e furação do lábio (este último, atualmente, se realiza alguns anos mais tarde); todos participam do ritual (Cerae e Tugarege - duas metades exogâmicas), desde a noite anterior, com cantos e partilha de alimentos; ao amanhecer, o padrinho, após dançar e ouvir várias sugestões de nomes clânicos⁷ toma a criança em seus braços, devidamente ornamentada de penugens brancas em todo o corpo e coloridas na cabeça, levanta-a voltada para o sol e, solenemente, lhe dá um nome, seguido de um sopro ritual (cf. Camargo, 2001).

⁷ Cada clã Bororo possui uma lista abundante de nomes próprios de pessoas entre os quais é escolhido o nome ou os nomes que a criança recebe no dia da sua nominação. Como os filhos pertencem ao clã da mãe, o nome que eles recebem será escolhido na lista dos nomes do clã da mãe.



Podemos dizer que cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (cf. Luciano, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo.

Após estas considerações a respeito do conceito mais amplo de educação e da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que “a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Luciano, 2006, p. 129). Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (cf. Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, em que os conteúdos, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional.

Não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil. Seguindo um texto conhecido, de Ferreira (2001, p. 71-111), podemos dividir, *grosso modo*, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos.

Até 1759, quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (cf. Ferreira, 2001, p. 72). Pode-se dizer



que o objetivo das práticas educacionais, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra.

Outras ordens religiosas, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas, como foi o caso dos/as salesianos/as, entre os Bororo (a partir de 1895), e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953)⁸ ou no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias e que permaneceram até as últimas décadas do século XX: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas, “metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais...” (Resende, 2008).

O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencionalmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil.

Com a substituição do SPI pela FUNAI, em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (cf. Ferreira, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001⁹) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em

⁸ cf. site <http://www.msmt.org.br/historia.php>, consultado em 10-02-2009.

⁹ Artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.



1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era a evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política, ora atua como órgão tutor e que desenvolve políticas paternalistas que aumentam ainda mais as dependências destas sociedades tradicionais.

Com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais (universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI, entre outros) e a formação do movimento indígena em fins das décadas de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar, conforme veremos no próximo item. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos de 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outros.

Pode-se dizer que na atualidade estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, conforme será mais bem explicitado na sequência. Os movimentos indígenas se fortaleceram e, com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos de organização social, posse da terra, uso da língua etc.

A Constituição Federal e a perspectiva da autonomia

Conforme afirmado acima, no Brasil as culturas indígenas foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes



à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente, a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e apoio de vários “parceiros”, passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações.

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçosa”, poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada “sociedade nacional”. Neste sentido, afirma Ferreira (2001, p.71) que:

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

O texto constitucional de 1988 foi, sem sombra de dúvida, um grande marco para os povos indígenas no Brasil, um avanço, incorporando outras dimensões de direito aos povos indígenas, então denominados de “silvícolas”. Nunca é demais lembrar que, em um dos artigos, o de número 231, o texto constitucional reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. No artigo seguinte, o 232, também é



reconhecido aos indígenas (suas comunidades e organizações) o direito de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, podendo contar para isso com o apoio do Ministério Público em todos os atos do processo.

Isso, no nosso entendimento, significa o reconhecimento da condição *multicultural e pluriétnica* da sociedade brasileira. Mas como isso se transforma em práticas e reformula as estruturas políticas do Estado brasileiro é algo para o qual o texto da nova Constituição não tem respostas para dar. A participação e representação política dos povos indígenas nas instâncias de poder legislativo do Estado, o reconhecimento dos seus territórios como unidades regionais autônomas, onde o povo que ali vive possa exercer suas formas próprias de governança e justiça, e não como meras terras demarcadas como parcelas ou unidades produtivas, são dimensões ausentes do texto constitucional. Daí porque, passados mais de vinte anos desde sua aprovação, não soar estranho constatar que não foram realizadas mudanças substantivas nas estruturas e nas práticas político-administrativas do Estado brasileiro.

Se partirmos do pressuposto de que efetivar a cidadania indígena, nos termos propostos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) e pela Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), significa o reconhecimento jurídico e efetivo dos direitos políticos e sociais dos povos indígenas, que inclui (a) autonomia de decisão; (b) autogoverno e controle sobre os territórios e os recursos naturais neles existentes; (c) direito para a representação política nas instâncias de poder legislativo do Estado; e (e) protagonismo na formulação e controle sobre as chamadas políticas públicas dos Estados em que estão inseridos por força do processo de colonização iniciado na região no final do século XV, no Brasil ainda nos encontramos distantes disso ser efetivado. Não obstante as tentativas de abrandar a natureza integracionista da legislação e da relação estabelecida com os povos indígenas, ainda é muito presente e atuante o velho *vício tutelar* do Estado colonialista brasileiro.



É importante recordar que a Legislação em vigor, para alguns aspectos, ainda é o Estatuto do Índio, de 1973, cuja base de compreensão é a noção do índio enquanto tutelado pelo Estado Brasileiro, ou seja, tratado como alguém “menor de idade”, incapaz de responder por seus atos.

Ao processo constituinte, no Brasil, seguiu-se um período de efervescência política e organizativa no meio indígena, seja na defesa de uma indianidade genérica, seja de grupos indígenas específicos, como os Kaiapó e os Tukano, por exemplo. Contribui para isso o apoio dado pela ajuda financeira e assessoria da Igreja Católica (CIMI), da cooperação internacional oficial (governamentais e multilaterais) e de organizações civis (ONGs) nacionais e internacionais. Há casos de organizações criadas com a pretensão de representar politicamente os indígenas diante do Estado; outras, com a finalidade de receber recursos financeiros para desenvolver ações de interesse da comunidade que supostamente representariam. Há também organizações híbridas, com atuação em ambas as frentes de ação.

O reconhecimento formal do direito à organização e à representação própria dos indígenas, expresso na Constituição de 1988, representou o impulso definitivo para o processo de auto-organização desses povos, o surgimento e a multiplicação de organizações indígenas pelo país afora e sua articulação em redes regionais, nacionais e inclusive transfronteiriças. Um ano depois de promulgada a nova Constituição brasileira, foi criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), que nasceu com enfoque regional e identidade indígena transcomunitária. Com sede em Manaus (AM), congrega hoje mais de uma centena de organizações locais e sub-regionais.

Nos anos noventa também cresceu no Brasil, como em outros países na América Latina, a atuação da chamada agência de cooperação internacional para o desenvolvimento na política indigenista oficial ou diretamente junto às organizações indígenas.



Por outro lado, a hegemonia política, ideológica e administrativa da FUNAI sobre a gestão oficial da população e dos territórios e recursos naturais indígenas estendeu-se até 1991, quando algumas das suas funções passaram a ser gradativamente compartilhadas ou mesmo repassadas para outros órgãos da administração pública federal. Por intermédio dos Decretos No. 23, 24, 25 e 26, de 04 de fevereiro de 1991, foram repassadas, respectivamente, para os Ministérios da Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura e da Educação, as ações da "política de assistência ao índio" que estavam, até então, na responsabilidade da FUNAI executar ou conceder a terceiros a co-responsabilidade pela implementação.

Nesse contexto, a promoção do chamado *etnodesenvolvimento* foi concebida como capaz de "romper com o ciclo vicioso de dependência de recursos para novos projetos" e como estratégia de "desenvolvimento sócio-econômico-cultural destas populações segundo as especificidades próprias". A partir deste momento, torna-se possível, entre os povos indígenas, sonhar com a autodeterminação.

No campo da educação, consta na legislação brasileira que as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações.

A grande conquista dos movimentos indígenas, que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem.



No bojo destes documentos e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas:

- 1.O conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade e,
- 2.O surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado-reelaborado e vivido pelo seu povo que deve buscar fazer a síntese, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2005).

Na concepção dos movimentos, ao poderem se apropriar dessas ferramentas antropológicas enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena e de novos mediadores da prática pedagógica, a escola, como espaço de fronteira (Tassinari, 2001), participa efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder.

Saberes indígenas, gestão territorial e autonomia

O RCNEi (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), lançado pelo MEC em 1998, ao falar dos saberes indígenas afirma que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos



adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a reprodução de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (MEC, 1998, p. 22).

Percebe-se, no contexto destas afirmações, a riqueza cultural construída e socializada pelos povos indígenas até a atualidade e, muitas vezes, sem o devido conhecimento e valorização por parte dos não-indígenas e dos órgãos governamentais.

Todas as comunidades indígenas desenvolveram mecanismos e processos próprios de socialização e de formação de suas novas gerações. Nesse sentido, podemos falar de um conjunto de saberes próprios da pedagogia indígena. “Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem” (MEC, 1998, p. 23).

Cada povo em seu contexto natural e social desenvolveu formas próprias de aprendizagem e formas de educação tradicional, as quais devem atender às suas demandas existenciais e de contato, assim como aos interesses e necessidades diárias da realidade em que vivem.

Em outras palavras, os saberes da educação indígena são aqueles baseados nas práticas culturais dos povos, a partir da própria língua, organização social, mitos e outros elementos próprios de sua cultura, em constante diálogo com os saberes não-indígenas, compondo, assim, um mosaico de conteúdos, sempre referenciados e discutidos com a comunidade, afinal, a educação deve atender a um projeto mais amplo, que diretamente tem a ver com o futuro de cada povo.



A grande questão que se coloca, na atualidade, é a relação da educação indígena com a gestão territorial, a autonomia e a afirmação cultural e identitária. No ano de 2009 aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, exatamente sobre esta temática, na tentativa de reforçar a relação indissociável entre educação e projeto de futuro, no qual está a gestão territorial e a afirmação cultural. Neste sentido, a proposta do Governo Federal é a criação dos Territórios Etno-educacionais: uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino e os vários parceiros. Cada Território Etno-educacional foi assim definido a partir da realidade específica de cada povo, ou de grupos de povos indígenas de determinada região do país, o que supõe a criação de novos marcos legais e normativos para efetivar a autonomia pedagógica das escolas indígenas e, conseqüentemente, maior autonomia na gestão de seus territórios.

Considerações finais

Falar ou escrever sobre os povos indígenas no Brasil, na atualidade, reveste-se de grande desafio, tamanha a diversidade de questões postas a este respeito. Poderíamos ter tratado da questão das práticas culturais, formas de subsistência, rituais e mitologia, a inserção de algumas comunidades no amplo mercado regional, os desafios da realidade referente às crianças indígenas, as fragmentações de algumas sociedades, a violência, entre outros tantos temas. No entanto, demos preferência para as questões relacionadas à demografia, identidade, território e busca da autonomia, a partir do respeito à diversidade dos povos indígenas.

Reafirmamos que a autonomia é um processo de conquista que, no entanto, advém primeiramente pelo reconhecimento da diversidade e o direito destes povos a um território. Muitos povos indígenas estão em processo de reorganização social, exatamente em torno da noção de *territorialização*, ou seja, da redefinição identitária e reelaboração cultural, a partir de novas estratégias políticas.



Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. No meio do caminho havia os Bororo. Jarudori-MT, a diáspora e reterritorialização. *In: Ver. Tellus*, ano 07, nº 12. 2007. (p. 67-87).

_____. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - Os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. *In: NASCIMENTO, Claudemiro G. Versos e Reversos da Educação: das políticas às pedagogias alternativas*. Goiânia: PUC-GO, 2010.

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*, 1988.

CALEFFI, P. *O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI*. Diálogos Latino americanos. São Paulo. n. 7, p. 20-42, 2003.

Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/162/16200702.pdf> >

Acesso em: 03 de maio de 2010.

CAMARGO, Gonzalo Ochoa (org.). *O processo evolutivo da pessoa bororo*. Campo Grande: UCDB, 2001.

COHN, C. *Culturas em transformação: os índios e a civilização. Perspectiva*. São Paulo. n. 15, p. 36-42, 2001. Acesso em: 03 de maio de 2010.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>>

CUNHA, M. C. (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 16-35, 2003. Acesso em: 03 de maio de 2010.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>.

FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. *Dados Estatísticos*. Brasília, 2007.



IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, p.1-143-1-152, 1999.

ISA. *Instituto Socioambiental*. 2010. <http://www.socioambiental.org>; acessado em 03/05/2010.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LITTLE, Paul. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Série Antropologia. Brasília: UnB, 2002.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Adir C. & AGUILERA URQUIZA, A. H. *Escola indígena: um cotidiano a ser inventado*. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF), 2005.

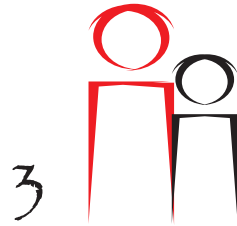
PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. In: *TELLUS*, Campo Grande, Ano 08, nº 14, 2008. Pg. 171-183.

POMPA, Cristina. *A religião como tradução*. Bauru / SP: EDUSC, 2003.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés*; mimeo. 2008.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.





A formação de educadores da EJA e os desafios para sua atuação no contexto da diversidade e da cidadania

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida¹⁰
María de Fátima Machado Guerra¹¹

Iniciando nossa reflexão

Este trabalho consiste num estudo crítico/reflexivo, no qual investigamos os saberes e fazeres dos educadores envolvidos nos cursos da Rede de Educação para a Diversidade – RED, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Esses cursos auxiliam na formação para a diversidade e cidadania no cotidiano das salas de aula de Educação de Jovens e Adultos - EJA, provocando nos docentes a revisão dos conceitos que regem sua prática pedagógica, a fim de promover o efetivo exercício do letramento, e nos discentes seu autorreconhecimento como sujeitos históricos.

¹⁰ Licenciada em História e Pedagogia, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Unimontes. Professora do Departamento de Educação da Unimontes/MG. Coordenadora do Curso Educação na Diversidade e Cidadania – UAB/UNIMONTES – MG.

¹¹ Licenciada em Pedagogia – Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Educação pelo Instituto Enrique José Varona – Cuba. Professora da Pró-Reitoria de Extensão na Coordenação dos Projetos da Área de Educação da Unimontes/MG. Coordenadora do Curso EJA- Possibilidades para Educar na Diversidade – UAB/UNIMONTES – MG.

Analisamos as práticas compartilhadas durante a realização dos cursos, bem como os gestos e vozes dos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino.

Contudo, é reconhecida uma improvisação nos recursos humanos destinados ao trabalho com a EJA, sendo necessário analisar, criticamente, como se dá a formação e a qualificação dos educadores de EJA, quais são os saberes e fazeres por eles praticados para romper com a lógica da reprodução e/ou transmissão de conceitos, a fim de que, conforme Imbernón (2004, p. 60), possam “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários”.

Nossa plataforma teórica se firma nas teorias de Alarcão, 2004; Arroyo, 2005; Candau, 1997; Dayrell, 2001; Freire, 1996, 2005; Frigotto, 1996; Giroux, 1995; Haddad, 2007; Imbernón, 2004; Moreira, 1994; Passos, 2002; Romão, 2001; Sacristán, 1999; Soares, 2001, 2005; Tardiff, 2007 e outros teóricos que fazem a leitura da cotidianidade e das práticas de formação dos educadores de EJA.

Contextualizando a questão da formação de educadores da EJA e os cursos da Rede de Educação para a Diversidade

Atualmente, várias pesquisas no campo da educação apontam problemas ligados à formação e atuação de educadores, especialmente aqueles inseridos na EJA. Portanto, quando falamos em formação continuada e revitalização da prática docente, nos remetemos a uma formação que alie conhecimentos teóricos e práticos, capazes de mobilizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem para uma atuação eficiente na vida e no mercado de trabalho (caso específico dos educandos da EJA).

Requer, ainda, pensar a formação de professores numa sociedade em movimento, “com desenvolvimento desigual e com contrastes e contradições violentas” e em uma formação “que dê conta, além da escolaridade básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva”, na busca de novos caminhos para a educação (Proposta de formação de alfabetizadores em EJA, pp. 52; 65).



Ao abordar a cultura docente dos que atuam na EJA, recorreremos a uma rede de sentidos, valores, crenças, tensões, convergências, saberes e fazeres, que marcam um jeito de ser e estar na profissão. Para atender às especificidades desta modalidade, requer-se uma postura crítica, capaz de oportunizar a educadores e educandos uma presença significativa na convivência social contemporânea e o empoderamento¹² para fazer frente às questões sociais atuais.

Neste sentido, Alarcão (2004, p. 41) nos chama atenção para

a noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Em razão disso, os cursos de formação continuada propostos pela RED propõem mudanças significativas que apontam para dois aspectos importantes: **o primeiro** seria a capacitação em serviço instigando a revisão e a produção de conceitos que “ensinem para a mudança”, estimulando o cursista a fazer conhecimento e não a apenas reproduzi-lo. Isso foi feito por intermédio da seguinte problematização: como lidar com a reconfiguração do perfil do educador da EJA em relação a sua ação docente e as habilidades requeridas para o desenvolvimento de um efetivo processo educativo no contexto atual?

Quanto às questões ligadas à diversidade e às possibilidades de educar para a cidadania, os cursistas discutiram e sumarizaram algumas das novas exigências ao trabalho docente, sugerindo intervenções para os problemas/questões: da violência; das desigualdades socialmente construídas; das drogas; da falta de

¹² Empoderamento – tradução da categoria *empowerment*. Baquero (2005) define-o como um processo por meio do qual pessoas, organizações e comunidades adquirem controle sobre questões de seu interesse. Se baseia em políticas de ações afirmativas que propiciam aos indivíduos condições igualitárias dentro da sociedade.



oportunidades de empregos e geração de renda; do bom funcionamento da escola; da preparação de seus alunos para inferir em sua realidade como cidadãos de direitos, com melhor preparo para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho; da sua atuação como formadores de opinião, respeitando e resgatando culturas e identidades.

Também, ao final dos cursos da RED, como um dos requisitos de avaliação, foi oportunizada a produção de um Projeto de Intervenção Local, que teve como objetivo possibilitar uma reflexão sobre a prática docente, não apenas no sentido de constatar problemas, mas de utilizar os conhecimentos teóricos para propor possíveis soluções a esses, contribuindo, assim, para o aprimoramento do fazer pedagógico, compreendendo que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo entre teoria e prática forma um todo, em que o saber tem um caráter dialógico e libertador. Assim, corroboramos a argumentação de Freire (2005, p. 79) que concebe a educação como processo dialógico, que envolve sujeitos ativos, no entendimento de que

[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis que na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

O segundo aspecto “ensinar para a cidadania” nos remete a uma postura crítica e criativa. Muito mais que “dadores de aulas”, os docentes da EJA devem se negar à improvisação tão evidente em muitas salas de aula, assumindo uma posição de provocadores e estimuladores de posturas de superação, de revisão de conceitos e valores, de práticas de empoderamento comunitário, orientando jovens e adultos na apropriação crítica de informações, na formulação de indagações, na revisão de sua própria condição social.

Conforme o Parecer nº 4 (1998) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,



nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

A contemporaneidade tem suscitado questões relevantes para todo ser humano. A sociedade globalizada, apesar de indicar possibilidades para a criação de uma cultura universal, aguça o individualismo e a competição, pois é composta por diferentes grupos humanos, com interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Partindo dessas constatações, se faz necessário, no atual contexto educacional, que os educadores possam perceber que o currículo não é um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Ele transmite “visões particulares e interessadas”, produzindo identidades também particulares e “tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA & SILVA, 1994).

Giroux (1995, p. 88) salienta que

os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diverso que em qualquer época na história.

Sendo assim, a proposta curricular para a EJA deve ser considerada como instrumento de apoio para a organização e reforma de um currículo voltado às reais necessidades regionais e às comunidades escolares, mesmo porque a EJA tem essencialmente um caráter político que não deve ser desconsiderado na organização do currículo.



Assim, é necessário repensar o tempo e a organização da EJA. Buscar alternativas para compreender que conhecimentos trazem de suas vivências na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. Cada região de nosso país tem suas especificidades em relação às demais, logo, todas as salas da EJA retratam esse fato. Impossível ignorá-las, afinal, todos os valores éticos nasceram do respeito. Educar respeitando a diversidade dos sujeitos é assegurar aos educandos e educadores o direito de pensar, agir e sonhar a partir do que somos e vivemos em direção ao que sonhamos ser e queremos viver.

Portanto, há que se entender o exercício da docência como atividade promotora de conhecimentos, de tessitura de saberes e fazeres e a educação como processo de humanização e socialização dos sujeitos nela envolvidos. É necessário compreender que a educação não é um processo de transferência de conhecimentos, mas de criação, em que há possibilidade de construção individual e coletiva. Conforme Tardiff (2007, p.13),

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

A partir da base teórica presente nos cadernos didáticos, nas atividades propostas e nos encaminhamentos feitos durante os cursos de formação da RED, foi possível debater sobre a condição do educando que frequenta a EJA, sua condição de pobre, negro(a), trabalhador(a), marginalizado(a), estabelecendo um contexto para a prática docente dos professores cursistas.



As propostas de revisão da *práxis*¹³ se firmaram a partir da discussão e análise das seguintes indagações: quem é o estudante da EJA? Como são tratados os conhecimentos que ele traz do seu cotidiano? Como são tratados os conceitos propostos pela matriz curricular da EJA? O ler e o escrever são imprescindíveis às sociedades, como atuar para que o aluno da EJA aprenda, aproprie-se e faça uso efetivo dessas técnicas de leitura e escrita em seu cotidiano? De que forma é trabalhado o empoderamento comunitário, a inserção social, política, cultural e econômica destes sujeitos? Sobre esses aspectos e, em especial, sobre a alfabetização dos estudantes da EJA, a Declaração de Hamburgo sobre a EJA, de 1997, da qual o Brasil é signatário, ratifica que

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades [...]. O desafio é oferecer-lhes esse direito [...]. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito para a educação continuada durante a vida.

- A partir desses entendimentos se percebe **a importância de promover uma educação “como um ato criador e como ato político” voltada para a realidade do educando, procurando apreender a significação e a importância da valorização dos elementos desta realidade para a promoção de uma educação de qualidade – humana e social – cuja formação esteja de acordo com as necessidades atuais da comunidade na qual os alunos estão inseridos (FREIRE, 1996).**

¹³ Revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 1976, p. 202).



Desta forma, a proposta prática de atuação dos educadores da EJA está voltada para a consideração dos entraves e possibilidades que circundam a vida dos sujeitos nela inseridos, oriundos de classes populares, ávidos por conhecimentos que lhes possibilitem uma leitura mais dinâmica e eficiente de seu entorno, de sua cotidianidade.

O desafio que se constitui para esse momento de formação de educadores é romper com a tradição da transmissão de conceitos e apostar num trabalho crítico, contextualizado nas questões contemporâneas, rompendo com os modelos do “ensino regular” que suprime conteúdos, propõe exercícios de fixação e deixa de lado a realidade de seus sujeitos. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, o que significa que o educador também aprende do educando, da mesma maneira que este aprende dele. Destarte, educador e educando se tornam parceiros na construção do conhecimento.

Cada educador e educadora da EJA deverá fazer suas escolhas diante da diversidade que se lhes apresenta e que requer destes uma postura de compromisso ético, político e educacional, dando vez e voz aos sujeitos outrora marginalizados diante do saber e culturas hegemônicas, discutindo contradições e tensões, fortalecendo-se nas convergências entre seus pares, articulando conhecimento e cotidianidade, respeitando os saberes e fazeres dos educandos.

Sobre essa questão, Arroyo (2005, p.35) afirma que

partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade.



A partir dessas análises, salientamos ser necessário alicerçar a formação dos educadores da EJA no entendimento de que, para

efetivarem a educação como um direito e um instrumento de manutenção e validação da cidadania de forma plena – como preconiza a Constituição Federal – precisam apoiar-se em uma concepção de educação pautada na interação dos sujeitos, na apropriação e construção de conhecimentos, na reeducação para as relações étnico-raciais, tal como prevê a atual legislação.

A Formação Continuada de Educadores para a Diversidade e a Cidadania

Cada educador e educadora da EJA deve refletir sobre a questão específica desta modalidade, que é construída numa relação humana que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Essa relação se dá entre sujeitos com histórias diferentes, de variados contextos sociais, com identidades e trajetórias diferentes. Essas vivências devem ser articuladas no espaço educativo em que o grupo esteja inserido. Para Giovanetti (2003, p.15),

pensar a educação através do viés da relação é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos. O campo dos ‘afetos’ é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos ‘direitos’ nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados.

Essa argumentação nos remete à questão da formação do educador de EJA. Não uma formação inicial para o exercício do magistério, “adquirida” em cursos regulares, mas uma formação para a atuação na diversidade de gênero, etnia, cultura, com vistas à inserção cidadã dos sujeitos. Uma atuação que seja uma referência para os educandos, também construída *pari passu*¹⁴ ao movimento da sala de aula, instituindo, assim, conforme Candau (1997, p. 57),

a escola como locus de formação continuada [que desta forma] passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área da formação continuada de professores.

¹⁴ Ao mesmo tempo, no mesmo ritmo.



Portanto, somente a partir de uma reflexão profunda sobre os temas da diversidade e cidadania na escola, com e entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem¹⁵, é que o docente poderá potencializar a transformação do ambiente escolar, *locus* de sua atuação, construindo respostas significativas às múltiplas situações de diversidade na escola e em outros espaços. Trata-se de uma atitude político-educativa para o reconhecimento e respeito às diversidades, à igualdade de oportunidades e ao direito de pleno exercício da cidadania. Tais discussões se fazem presentes no imaginário da população brasileira, porém, não são veiculadas de forma sistemática na escola, contribuindo desta forma para: ora impulsionar trabalhos afirmativos, ora para o afastamento e silenciamento de docentes e discentes para as questões da diversidade.

Estamos diante de uma realidade na qual as questões socioeconômicas, a diversidade cultural e étnico-racial não podem deixar de ser debatidas no interior da escola, visto que os sujeitos da EJA trazem marcas destas questões vividas em seu cotidiano, não somente as marcas da desigualdade social, mas também da desigualdade geracional, racial e de gênero. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de pesquisa feita na década de 1990, mostram que o Brasil é um país em que a taxa de analfabetismo atinge marcadamente a população afrodescendente. Esses são os sujeitos que frequentam as turmas de EJA e que buscam respostas aos seus dilemas existenciais, suas tensões, contradições e indagações.

Portanto, o educador, além de atentar para as questões da formação básica, da alfabetização para o letramento, deve conceber a EJA como espaço de construção sociocultural, para o que, conforme Dayrell (2001, p. 136),

analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos,



¹⁵ Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno [...] (Anastasiou, 2004, p. 15).

adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na História. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Dessa forma, é primordial que a formação continuada dos educadores de jovens e adultos se dê no contexto da sua atuação, considerando as dimensões: política, profissional e pessoal, para que tenham possibilidades concretas de atuação, bem como para que ocorra a ampliação de sua consciência crítica quanto a seu papel social na construção de uma prática coerente com as necessidades dos educandos – que seja transformadora e voltada para a autonomia dos mesmos.

Romão (2001, p. 39) nos lembra que

professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor-educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!

Nos cursos oferecidos pela RED, foi oportunizada a análise da escola como um espaço interativo, de construções, bem como a oportunidade, por meio dos relatos e compartilhamento de experiências, de aprender a trabalhar com a diversidade e na diversidade, como uma estratégia de superação e/ou minimização dos conflitos de intolerância étnica, religiosa, social e cultural, num movimento de união de forças e acolhimento à diversidade, enquanto responsabilidade social compartilhada, numa busca e prática coletiva de cidadãos, instituições, governos e comunidades, a fim de romper com a lógica tradicional de aprender e ensinar, a qual, na visão de Passos (2002, p. 23),

por considerar que “todos são iguais” a escola trata de uma única cultura, socialmente mais valorizada e aceita como válida, ou seja, a cultura do colonizador, eurocêntrica, masculina, branca, heterossexual e cristã.[...]com isso, muitas vezes impossibilita aos jovens e adultos, oriundos das camadas populares e



pertencentes, em sua grande maioria, à população afro-brasileira, a construção de sua identidade étnico-racial de forma positiva.

Sendo assim, tais questões merecem um debate menos superficial e simplista, representando um campo amplo na formação continuada dos educadores da EJA. Soares (2001) sinaliza para a importância da formação dos educadores de EJA, potencializando sua atuação.

Desse modo, a formação continuada de educadores para a diversidade e a cidadania adquire o contorno de um processo de desenvolvimento individual/coletivo, de construção da pessoa do educador, a partir de uma reapropriação crítica da prática experienciada. A interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações práticas no espaço escolar constituem-se em estímulos potenciais para provocar mudanças na atuação do educador.

Portanto, além de contemplar a ressignificação da condição docente, do seu comprometimento pedagógico, técnico e social, a formação do educador de EJA, finalmente, enseja uma reflexão sobre a escolha política de educar, pois é justamente esta escolha que dará a qualidade necessária às aulas, que corroborem para que o aluno da EJA permaneça no processo educativo.

Saberes e fazeres do Educador de Jovens e Adultos

Conforme Delors (et al., 2001, p. 152), por meio do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,

a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades [pois] encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. [Por isso] todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.



Direcionando nosso olhar nesta perspectiva, percebemos o muito que se espera dos educadores e o muito que lhes é exigido. Sob este enfoque, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que

é notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, [pois] essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Todo esse contexto enuncia que o professor tem papel central a desempenhar na educação. As mudanças vividas no final do século têm levado a profundas reflexões no que se refere aos saberes e fazeres do educador da EJA. A universalização do ensino, a busca pela qualificação, como consequência das exigências do mercado de trabalho, são questões de profundo impacto no desenvolvimento da atividade docente.

Cabe aqui perguntar: o que é necessário saber para viabilizar o ensinar? Que saberes devem ser apreendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação continuada? Que *saberes* são necessários para os professores construírem novas práticas que possibilitem a reconstrução das aprendizagens de seus alunos e que fortaleçam sua autonomia, sua emancipação e a transformação da escola e da sociedade? Entendemos que são estas as principais perguntas que devem conduzir a discussão sobre o *saber e fazer do educador para possibilitar educar – educar na diversidade*.

Saviani (1996, p. 145) nos alerta para o fato de que *educador é aquele que educa*, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os *saberes* determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Assim, pensar sobre os saberes e fazeres do educador de jovens e adultos nos conduz a pensar numa formação que ultrapasse



os componentes técnicos de uma formação inicial, pautada na hegemonia do saber eurocêntrico, a qual é combatida por Frigotto (1996, p. 92) ao ratificar a necessidade de que tenhamos: “uma concepção omnilateral de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”.

Diante disso, o exercício de reflexão sobre a realidade permitirá uma atuação consistente, questionadora de valores, currículos, estratégias metodológicas e avaliativas, historicizando os saberes na perspectiva da libertação e da inclusão social preconizadas por Freire. Tal exercício oportunizará o atendimento às especificidades, também, da formação do educando como sujeito cidadão – sócio, econômico e politicamente inserido numa comunidade e no mercado de trabalho. Firmados nessa direção, os saberes e fazeres do docente da EJA colaborarão para a articulação dos saberes escolares com os saberes populares, rompendo com a fragmentação tão presente no ensino regular.

Tais saberes e fazeres são evidentemente identificados por meio de uma atuação dinâmica, envolvente, democrática, verificada nos relatos e na observação da cotidianidade dos educadores inseridos nos cursos de formação da RED. Verifica-se, também, o diálogo entre os tempos e espaços diferenciados da aprendizagem, que se exercita na ruptura da padronização curricular, inserindo em seus debates as questões da diversidade e cidadania. Não há como dissociar “o mundo da vida” do “mundo das ideias”, trata-se de integrá-los, validá-los, como estratégia de emancipação dos sujeitos.

Assim, faz-se necessário promover uma articulação tal que conduza os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas para que sejam socializados entre os educadores, a fim de lhes possibilitar o aprofundamento teórico e o diálogo reflexivo, baseados não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo na discussão coletiva, que põe em movimento os talentos de cada um em favor do seu grupo e do trabalho do grupo em favor de cada um. Esta é uma possibilidade de tornar o espaço escolar em



gestor de novas aprendizagens, que deem sustentação à prática educativa na efetivação de propostas que garantam a formação permanente dos educadores da EJA.

Para além de uma formação inicial, requer-se do educador de jovens e adultos uma formação continuada que mobilize sua capacidade educadora, vinculando os temas da diversidade no combate à discriminação, à alienação, por meio do reconhecimento das identidades presentes em sala de aula: homens/mulheres; jovens/adultos/idosos; negros/brancos; empregados/desempregados; analfabetos – sujeitos de um mundo excludente, que fragmenta saberes, que enfatiza o local em detrimento do global e vice-versa.

À guisa de conclusão

Na composição deste trabalho nos empenhamos em analisar como se dá a formação de educadores da EJA e os desafios para sua atuação no contexto da diversidade e da cidadania.

Considerando as reflexões apresentadas, tomamos como ponto de partida os saberes e fazeres dos sujeitos participantes dos cursos de formação da RED, realizados durante os anos de 2009 e 2010, por meio dos quais fizemos nossa análise sobre a importância da formação continuada para os educadores, especialmente aqueles inseridos na EJA, e sua efetiva contribuição para o seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos a possibilidade de unir elementos – reflexão e ação/ teoria e prática, a fim de que o educador de EJA não seja um mero repetidor de técnicas de ensino e de atividades pedagógicas que não provoquem reflexões críticas acerca da cotidianidade. É requisito imprescindível que este assuma uma postura filosófica, de questionamento e reflexão. Verificamos que esses educadores legitimaram os cursos oferecidos, argumentando que os mesmos se constituíram em importantes momentos de trocas de *saberes e fazeres*, de análise de teorias, metodologias e compartilhamento de atividades significativas. Tais ações corroboram a Pesquisa de Haddad (2007), que revela haver uma cultura intrínseca dos



educadores de EJA, que produzem os materiais pedagógicos na própria sala de aula, no contexto de suas experiências cotidianas, a partir das necessidades de aprendizagem dos educandos, utilizando o espaço, ainda que virtual, dos cursos de formação para atenderem aos propósitos de ressignificação de sua práxis.

Verificamos, ainda, um grupo de professores que teve dificuldade em realizar tais articulações, demonstrando descompromisso com o curso, com as reflexões propostas e omissão nas atividades presenciais. Conforme Sacristán (1999, p. 78),

a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância da contribuição teórica. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia – força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre conhecimento teórico e ação prática.

Destacamos, aqui, a importância da continuidade da política de formação de educadores, especialmente no tocante aos temas da diversidade e cidadania, tão presentes no cotidiano da EJA, pois possibilitarão o exercício da reflexão; o desenvolvimento profissional dos sujeitos que atuam nessa modalidade; a busca processual de soluções para as questões da diversidade/ cotidianidade.

Os apontamentos de nosso trabalho contribuem para a manutenção dos cursos de formação continuada como locus para análise de teorias, troca de experiências, debate acerca das condições de trabalho, revisão de propostas curriculares, refletindo sobre sua realidade e seu contexto profissional – vida e trabalho, evidências de seus saberes e fazeres, como protagonistas de suas histórias num mundo de contradições.



Destarte, desejamos que essas análises contribuam para a implementação de outras experiências de formação continuada de educadores de EJA como um importante componente de articulação dos saberes e fazeres cotidianos desses sujeitos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALEMANHA; V Conferência Internacional de Adultos – V CONFITEA - *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*, Julho, 1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

BAQUERO, Rute. *Empoderamento: questões conceituais e metodológicas*. Revista Debates. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005.

BRASIL/CNE. PARECER CNE N° 4/98 - CEB - Aprovado em 29.01.98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, *Salto para o Futuro – Educação de jovens e adultos*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



_____. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

COSTA, Ana Maria Bastos; COSTA Maria Silvia; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A formação de professores (as): discutindo um antigo problema. In: *Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teóricos – metodológicos*. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 29ª Ed., 2005.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação/ CNTE, 1996.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

HADDAD, S. A ação de governos na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. V.12 – n. 35- maio/agosto, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA & SILVA (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.



PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilénde, vol. 8, 2002. p. 21-43. (Série Pensamento Negro em Educação).

ROMÃO, J.E..Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal, Ed. Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores novas leituras*. São Paulo: Mercado de letras, 2001.

_____; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.



