

Fundação
Joaquim
Nabuco 
Editora Massangana

Volume 37
Número 2
2013

CIÊNCIA TROPICO

Volume 37
Número 2
2013

CIÊNCIA TRÓPICO

Dilma Rousseff
Presidente da República
José Henrique Paim
Ministro da Educação

Fernando Freire
Presidente da Fundação Joaquim Nabuco
Paulo Gustavo
Editor da Editora Massangana

Editora
Alexandrina Sobreira de Moura
Diretoria de Pesquisas Sociais

Conselho Editorial
Esther Caldas Bertoletti
Fundação Biblioteca Nacional e Projeto Resgate –
Secretaria de Articulação Institucional/Ministério da Cultura
Cátia Lubambo
Fundação Joaquim Nabuco
João Arriscado Nunes
Faculdade de Economia
e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
José Paulo Chahad
Faculdade de Economia e Administração da USP
Maria Cecília MacDowel Santos
Universidade de São Francisco, Califórnia
e Centro de Pesquisas Sociais da Universidade de Coimbra
Marion Aubrée
Centre de Recherche sur le Brésil Contemporain (CRBC)
et no Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Falts Religieux (CEIFR)
da Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS - Paris)
Otto Ribas
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília
Sillvina Carrizo
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

SUMÁRIO

	7-9	Nota Editorial
Josep Ballester ROCA Noelia Ibarra RIUS	13-29	La educación intercultural y literaria: un reto fundamental en la sociedade contemporánea
Hugo Monteiro FERREIRA	31-55	A literatura e a escola: diálogos possíveis?
Laura MEDEIROS Cátia LUBAMBO	57-92	Políticas públicas afirmativas: o olhar do egresso sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE
Denise Maria BOTELHO Hulda Helena Coraciara STADTLER	93-113	Caminhos educativos para emancipações feministas: ancestralidades e identidades de mulheres negras de terreiros
Lady Selma Ferreira ALBERNAZ Karla Galvão ADRIÃO	115-127	Feminismo e antipatizantes: mudanças corroboradas, movimentos e agentes refutados
Rejane Tavares da SILVA Verônica Soares FERNANDES	129-149	Guardiãs da biodiversidade: a realidade das quebradeiras de coco babaçu no Piauí
Ana Lúcia Fontes de Souza VASCONCELOS Roseana Ferreira da Silva TRAMARIM	151-164	Narrativas de histórias de vida: outra maneira de olhar para o sujeito e para os seus processos de formação

ISSN 0304-2685

Ciência & Trópico	Recife	v. 37	n. 2	p. 1-165	jul./dez.	2013
-------------------	--------	-------	------	----------	-----------	------

© 2013, Fundação Joaquim Nabuco

Todos os direitos reservados, proibida a reprodução por meios eletrônicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros, sem permissão por escrito da Fundação Joaquim Nabuco.

E-mail: pesquisa@fundaj.gov.br

<http://www.fundaj.gov.br>

*Pede-se permuta
On demande l'échange
We ask for exchange
Pidese permuta
Si richiede lo scambio
Man bittet um Austausch
Intershango dezirata*

Revisão linguística: *Victor Hugo Torres de Souza*

Colaboração de Cibele Rodrigues (Fundaj) e Huda Stadler (Editora especial)

Diagramação: *Aline Maya/Tikinet*

Projeto da capa: *Editora Massangana*

Ilustração da capa: Rosângela Mesquita (elaboração)

Ciência & Trópico - Recife: Fundação Joaquim Nabuco

1973 -

Semestral

Continuação do Boletim do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (v.37-2), 1952-1971. A partir do volume 8 que corresponde ao ano de 1980, o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais passou a se denominar Fundação Joaquim Nabuco.

ISSN 0304-2685

CDU 3: 061.6(05)

NOTA EDITORIAL

A cada edição, dando continuidade ao princípio da interdisciplinaridade, a *Ciência & Trópico* traz neste volume artigos de diversas áreas do conhecimento, abrangendo temas tocantes a Literatura e Educação, questões de cultura, memória, afirmação e identidade de gênero, entre outros. A Revista *Ciência & Trópico* está sintonizada com a nova missão da Fundação Joaquim Nabuco, que propõe uma concepção integrada de Educação e Cultura, buscando a convergência entre esses dois campos, com vistas à articular práticas culturais e processos educativos formais e não formais.

Introduzindo este volume, os autores Josep Ballester Roca e Noelia Ibarra Rius, da Universidade de Valência, Espanha, apresentam, em seu artigo *La educación intercultural y literaria: um reto fundamental em la sociedad contemporânea*, uma reflexão sobre o papel da Literatura enquanto instrumento viabilizador da construção do cidadão em um contexto de multiculturalidade e plurilíngue, como é hoje a Espanha, se não grande parte do mundo. Os autores, assim, investigam as potencialidades oferecidas pelo texto literário, o seu “papel humanizador”, destacando a imprescindibilidade que a educação literária insta nos leitores para uma aspiração a uma sociedade construída em valores democráticos e igualitários.

Ainda nesse mesmo eixo de discussão, da relação entre Literatura e Educação, o autor Hugo Monteiro Ferreira, em *A Literatura e a Escola: diálogos possíveis?*, discute como a Literatura pode ser uma

força potencializadora para a Educação, investigando a ação que uma estabelece sobre a outra, e como a leitura de textos literários corrobora o aspecto transformador da Educação. Dessa maneira, Hugo Monteiro explana, em seu artigo, como a Literatura pode ultrapassar os limites de sua utilização como mero “recurso didático”, limitada, sobretudo, a essa única função, e se tornar, de fato, um caminho pedagógico para a construção de leitores.

Apresentando questões atuais relacionando a problemáticas discutidas nesta edição, Cátia Lumbambo e Laura Medeiros apresentam, no artigo *Políticas Públicas afirmativas: o olhar do egresso sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste de UFPE*, como os estudantes graduados em tal instituição e habilitação visualizam as oportunidades a eles oferecidas, em relação à formação, e como suas opiniões e perspectivas podem ajudar à constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena para o benefício de próximos estudantes e diante de um processo de escolarização dos povos indígenas não só para sua própria cultura, como também para os que estão alheios ou fora dela.

Movendo-se para outro eixo discursivo, nesse momento relacionado a questões de afirmação feminina e identidade de gênero, o artigo intitulado *Caminhos educativos para emancipações feministas: ancestralidades e identidades de mulheres negras de terreiros*, de Denise Botelho e Hulda Stadtler, discute como as mulheres, em especial negras, refletem sobre a intersecção dos conhecimentos ancestrais africanos e a educação formal em terreiros. Apresenta também uma reflexão em torno das noções de raça e gênero integradas a questionamentos relativos de uma pedagogia afirmativa.

Apresenta-se, em seguida, o artigo de Lady Selma Albernaz e Karla Adrião, *Feminismo e antipatizantes: mudanças corroboradas, movimentos e agentes refutados*, também discutindo questões de mesmo enfoque. O trabalho das autoras analisa uma discussão sobre a reconfiguração dos movimentos feministas no Brasil, juntamente à perspectiva que se faz do próprio feminismo não só pelas feministas, como também por quem se põe contrariamente aos movimentos. O estudo parte de duas pesquisas, uma realizada em 1996 e outra em 2008, que mostram como se dava a relação da sociedade com as reivindicações feministas em suas respectivas épocas e quais demandas foram pautas dos movimentos.

Na sequência, Rejane Tavares da Silva e Verônica Soares Fernandes, retomam a discussão em diálogo com as questões voltadas a memória e herança cultural ao discutirem as práticas de extração do coco babaçu na região dos Cocais, no Piauí, pelas mulheres conhecidas como “quebradeiras”. No artigo *Guardiãs da biodiversidade: a realidade das quebradeiras de coco babaçu no Piauí*, as autoras investigam as condições sociais e econômicas dessas mulheres e de suas comunidades que perseveram essa prática histórica, que é a quebra de coco babaçu, definindo, assim, em sua pesquisa, as políticas sociais, culturais, econômicas e ambientais na região estudada.

Por fim, o artigo das autoras Ana Lúcia Vasconcelos e Roseana Tamarin, intitulado *Narrativas de histórias de vida: outra maneira de olhar para o sujeito e para os seus processos de formação*, demonstra, por meio da metodologia da escrita de História de Vida, como tal procedimento se torna uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de uma posição crítica do sujeito para o entendimento e reestabelecimento de seus direitos na sociedade face às circunstâncias que insurgem em seu cotidiano. Dessa maneira, tal abordagem metodológica proporciona principalmente uma perspectiva emancipatória em relação à fiscalização e avaliação das políticas públicas direcionadas a esses sujeitos, que, por sinal, se concebem como tais a partir do processo de descobertas e autodescobertas, abrindo-se a novos saberes.

A Revista *Ciência & Trópico* reitera a cada publicação seu principal objetivo, que é promover o debate e a circulação de conhecimento nas diversas áreas, disseminando ensaios, pesquisas, avaliações e estudos comparativos entre países. Assim, a Revista faz-se como um espaço multidisciplinar que busca compartilhar produções intelectuais no âmbito nacional e internacional integrando diversos conhecimentos.

Editoras

Alexandrina Sobreira

Cibele Rodrigues

Hulda Stadler (Editora especial)

ARTIGOS

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LITERARIA: un reto fundamental en la sociedad contemporánea¹

*THE INTERCULTURAL AND LITERARY EDUCATION:
a fundamental challenge in the contemporary society*

Josep Ballester Roca*
Noelia Ibarra Rius**

La escuela está hecha para esto, para enseñarles que las personas nacen y se mantienen iguales en derechos y diferentes, para enseñarles que la diversidad humana es una riqueza, no un impedimento.

Ben Jelloun

1 INTRODUCCIÓN

La lectura y en especial, la lectura literaria constituye uno de los ejes de intervención educativa más estudiados en el inicio del segundo milenio; su promoción, las destrezas, capacidades, habilidades y competencias necesarias para la lectura, entendida desde una perspectiva, crítica e interdisciplinar, así como la adquisición y el desarrollo de hábitos lectores como base para la superación exitosa por parte del alumnado de los diferentes niveles educativos constituyen puntos de confluencia asumidos por la comunidad educativa e investigadora.

Sin embargo, su relevancia no se agota en la progresión del alumnado por las diferentes etapas académicas, puesto que la lectura y sobre

* Catedrático de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, España. Director del Grupo de Investigación ELCIS y Director de la colección de estudios e investigaciones en educación literaria y lingüística, *Estratègies*, de Edicions Perifèric.

** Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y vicedecana de Innovación y Cultura en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, España.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *(Des)igualdad y diversidad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)*, financiado por la Universitat de València.

todo, la lectura literaria, trasciende con creces los contenidos de una única materia, puesto que comprende la educación integral del ser humano y el aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*). A tal efecto, pensemos que la lectura y sobre todo, la lectura literaria entre otras funciones, permite dotar al lector de los instrumentos cognitivos para comprender el mundo de forma crítica y asumir la diversidad como rasgo consustancial a todo colectivo, por lo que podrá ejercer su ciudadanía de forma activa y colaborar en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas. En este sentido, constituye una herramienta privilegiada en la educación intercultural y la construcción de la ciudadanía.

Uno de los efectos más perversos de la globalización como fenómeno socioeconómico y sobre todo, ideológico, radica en la aparente naturalización del incremento de los movimientos migratorios y sus consecuencias en la redefinición de la geografía sociopolítica mundial, y con particular incidencia, europea. El aumento de las migraciones y su incidencia en la rearticulación de las sociedades contemporáneas invalida cualquier política educativa universalista que obvie las necesidades de los contextos multiculturales y multilingües.

El reconocimiento de la multiplicidad de escenarios educativos y la diversidad de los lectores mutila la concepción de las prácticas lectoras como un elemento casual que dependerá únicamente del entorno en el que se produzcan para la creación o no de lectores. Por el contrario, en este contexto, la educación literaria intercultural puede desempeñar un papel esencial tanto en la gestación de la identidad individual y colectiva del lector como en la comprensión crítica de la realidad circundante que le facilita, pero también de los *otros* procedentes de realidades, lugares y culturas diferentes o de la alteridad existente en todo núcleo social, y por tanto, en la formación de la ciudadanía y en la construcción de sociedades democráticas y plurales.

2 ALGUNAS NOCIONES Y CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN INTERCULTURAL Y LITERARIA

2.1 INMIGRACIÓN Y DIVERSIDAD

Con relativa frecuencia encontramos una marcada indefinición en el empleo de los términos relativos al tema que nos ocupa, por este

motivo, dada la complejidad de los términos implicados, en primer lugar, delimitaremos el significado de los más relevantes para nuestro trabajo. De hecho, en numerosas ocasiones se utilizan de forma indistinta significantes que aluden a realidades diferentes, así, el debate pedagógico equipara dos conceptos diferentes: la diversidad sociocultural y la inmigración. A tal efecto, nos parece pertinente subrayar que la diversidad trasciende los límites de la migración, puesto que constituye un rasgo consustancial a toda comunidad y, sobre todo, inherente a nuestras sociedades modernas, construidas históricamente sobre diferentes procesos migratorios.

El término diversidad presenta además, diferentes significados, dado que no sólo alude a la lengua, religión o procedencia, sino también a variables como el sexo, la edad, la clase social, e incluso, la diferencias entre medio rural y urbano o la estratificación social. Por su parte, Canto (2003, p. 100-101) postula que la “diversidad del ser humano es compleja y múltiple”, por lo que la identidad procede la pertenencia de cada uno a varios grupos sociales. Para esta autora la diversidad de las aulas procede de la conjunción de diferentes factores: a) diferencias raciales y pertenencia a una cultura; b) pertenencia a diferentes tipos de estructuras familiares; c) diferencias de género; d) pertenencia a una determinada clase; e) opción religiosa o carencia de ésta; e) diferencias en cuanto a capacidades, actitudes y destrezas.

En el ámbito educativo, la escuela española no se ha caracterizado precisamente por su apertura en su currículo a las múltiples diversidades que atraviesan la composición de su alumnado, sino por su tendencia contraria: la integración y asimilación de los colectivos minoritarios a los rasgos del grupo hegemónico. Progresivamente, el sistema escolar español ha ido evolucionando en su tratamiento de la diversidad desde la consideración de los denominados grupos “minoritarios” en la educación compensatoria, hasta el auge de la reflexión pedagógica sobre el paradigma pedagógico más adecuado.

En los últimos tiempos, la presencia en las aulas de un alumnado cada vez más heterogéneo, de origen étnico y cultural diverso, demanda una enseñanza que atienda a esta nueva composición del grupo clase. El pluralismo cultural constituye, en palabras de Gimeno Sacristán, “un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y sus prácticas” (2001, p. 182). Sin embargo, pese a la

asunción consensuada de la diversidad sociocultural como elemento omnipresente del entorno contemporáneo, su tratamiento dista todavía considerablemente de resultar generalizado.

2.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La denominada educación intercultural intenta responder en la práctica a la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Si bien existen diferentes términos para referirse a las propuestas pedagógicas ligadas a la diversidad cultural presente en las clases, la marcada preferencia del sintagma “educación intercultural” frente a otros como pluriculturalismo o multicultural responde a un enfoque sustancialmente diferenciado. Concretamente, en el ámbito europeo no anglosajón, la multiculturalidad se comprende como un enfoque contrapuesto a la noción de interculturalidad con el objeto de “dotarle al segundo de una mayor fuerza positiva a la hora de caracterizar el fenómeno” (BARTOLOMÉ, 2001, p. 76).

La distinción terminológica diferencia también el campo de actuación de cada uno, pues en el ámbito americano la educación multicultural se extiende a todo tipo de colectivos, desde género, clase social o personas discapacitadas, mientras que en Europa esencialmente se ha concentrado en grupos étnicos y culturales que como inmigrantes llegaban a países diferentes.

Además, el término multicultural es meramente descriptivo, esto es, se limita a la delineación de la realidad de las sociedades existentes en las distintas culturas, a diferencia de intercultural, eminentemente normativo, puesto que implica un proceso de intercambio e interacción comunicativa deseable en las sociedades multiculturales. (SALES; GARCÍA, 1997).

Quizá una de las definiciones más completas procede de Aguado (2003, p. 63), para la que educación intercultural significa:

la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a

recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

La pregunta, a partir de las líneas de actuación esbozadas en las clarificadoras palabras de Aguado, sería, evidentemente, cómo llevar a la práctica el enfoque intercultural, pues, en la actualidad, y pese a la urgencia y relevancia de su praxis, todavía no tiene una auténtica realización en las aulas españolas y europeas.

3 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES: la educación literaria desde la perspectiva intercultural

En el ámbito educativo, los interrogantes ante la diversidad se multiplican, hasta el punto de ser calificada, en el informe Delors, como el reto pedagógico del siglo XXI, pues en definitiva, ¿qué respuestas puede ofrecer la educación a las transformaciones sociales de la contemporaneidad? Delors contesta mediante cuatro pilares básicos, de igual relevancia y constantes a lo largo de la vida: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos y, finalmente; d) aprender a ser, progresión fruto de los cuatro aprendizajes anteriores. (1996, p. 75).

Esta concepción de la función pedagógica, apunta en primer lugar, hacia la formación integral del alumno, como base del sistema social y sobre todo, permite atender al reto de nuestras sociedades multiculturales: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros. Nos encontramos en esencia, ante el descubrimiento del *otro*, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura juega un papel esencial desde las primeras etapas vitales.

En este proceso, el foco de interés esencial es el texto literario *per se*, tanto como recurso didáctico y pedagógico de primer orden para las aulas pluriculturales, como también para la promoción de procesos de formación, análisis y reflexión del profesorado con enfoque intercultural y en esencia, de toda la comunidad educativa.

Durante la lectura, el receptor activa su competencia literaria y en el seno de ésta, su intertexto (MENDOZA, 1998, p. 182) con el objeto de comprender e interpretar el mensaje. En este diálogo establece

diferentes conexiones interculturales e intertextuales, desde las referencias folclóricas, histórico-literarias, lingüísticas, mitológicas, etc. La interacción de cada receptor con el texto literario, única e irrepetible, lo va construyendo progresivamente como lector, pero también constituye paulatinamente su identidad a través de la apropiación afectiva de las obras. Esta doble articulación se gesta en el conocimiento de sí mismo y de la alteridad, a las que se aproxima mediante la literatura.

La conformación de la identidad a través del diálogo literario se produce ya que, tal y como nos explica Ballaz (2000, p. 13-14): “todos los textos son pistas por las que el lector va efectuando la construcción de su yo”. Gracias a este proceso comunicativo, el lector adquiere los referentes culturales de la sociedad a la que pertenece, pero también se aproxima a las representaciones que ésta ha construido para explicar la diferencia, y por tanto, a todos los discursos discriminatorios y a prejuicios extendidos como únicas interpretaciones válidas. La literatura funda de esta manera, en un poderoso instrumento de cohesión social, pues ofrece tanto a los lectores del grupo cultural mayoritario, como a aquellos provenientes de colectivos minoritarios, una cosmovisión común y un marco interdisciplinar para la conjunción de las distintas historias vitales y, a partir de éstas, la creación de una identidad plural.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia literaria y la construcción del lector, comprendido como receptor activo y crítico, se constituyen en armas esenciales para el conocimiento de la alteridad y la generación de procesos de identificación con el *otro* existente en cada conjunto social, pero también para la exégesis crítica de toda ideología maniquea o racista subyacente tras cada imagen, tras cada asunción asumida sin reflexión previa.

La configuración del lector, finalidad última de la educación literaria, constituye el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva. La educación literaria desde la perspectiva intercultural permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades.

Desde esta conciencia, defendemos un destacado y progresivo protagonismo de la didáctica de la literatura y la educación literaria, ya

que mediante el texto literario podemos aproximarnos a todas las materias del currículum de las diferentes etapas, con el objeto de regalar al alumnado los instrumentos cognoscitivos básicos para la comprensión de la realidad circundante. La educación literaria intercultural puede de esta manera, trascender las estrechas fronteras de una única asignatura e instaurar un espacio de reflexión e intervención desde el que leer y habitar el mundo, mediante la progresiva conversión de los lectores en ciudadanos activos y críticos con la realidad circundante (BALLESTER, 2007b; IBARRA; BALLESTER, 2011).

4 EL CANON: entre las competencias literaria y intercultural

Todas las culturas han creado una literatura propia para interrogarse sobre el mundo, para reflejarse y para transmitir a las próximas generaciones su particular cosmovisión, su sistema de valores con todos sus mitos, imágenes, tópicos y personajes.

En nuestras investigaciones y proyectos, hemos pretendido proporcionar una aproximación crítica a la literatura desde una perspectiva intercultural, conocer cuáles son las imágenes que pretendemos transmitir a los nuevos ciudadanos del siglo XXI mediante los textos literarios seleccionados para su aprendizaje, pero también desde aquellos “apropiados o ganados” por éstos (CERVERA, 1991) y cuál es la ideología subyacente tras estos personajes o tópicos.

Desde nuestra perspectiva, la exégesis detallada de una serie de obras representativas del periodo contemporáneo puede permitirnos analizar la imagen que de la inmigración y por extensión de los movimientos migratorios está construyendo las diferentes sociedades. La aproximación a la figura del *otro*, a la alteridad desde la óptica de la diversidad cultural, la presencia o ausencia de determinados tópicos, personajes, claves, espacios, tiempos nos ha permitido y nos permitirá desvelar la ideología subyacente en discurso literario y por tanto, los valores que estamos legando a las diferentes generaciones en formación.

Anteriormente, hemos reseñado la relevancia de la literatura en la formación de los niños y adolescentes, no sólo como instrumento educativo de primer orden, sino también como herramienta básica para la formación literaria y el desarrollo de la competencia literaria (BALLESTER, 2007a; COLOMER, 1998). De acuerdo con estas consideraciones, nuestras investigaciones contemplan no sólo la vertiente

educativa de la literatura, sino su importancia como eje básico de la educación literaria, tal y como postulan los actuales currícula españoles, su impacto para la creación de futuros lectores y el desarrollo de la competencia específica, la literaria.

Asimismo creemos que toda reflexión rigurosa debería partir en primer lugar, de la definición de determinados conceptos y actitudes enmascaradas en posturas aparentemente positivas para la consideración de la diversidad cultural a partir del análisis crítico de los textos literarios. De hecho, nuestros estudios constatan toda una serie de carencias de urgente resolución en esta línea de investigación, tales como la ausencia de un consenso generalizado en torno a la terminología (BALLESTER et al., 2007) y la consecuente inexistencia de un panorama representativo de la interculturalidad en la literatura de los últimos años, de la ausencia de infraestructura (bases de datos, corpus...) o de herramientas consensuadas por la mayoría de especialistas (criterios para la selección de muestras, protocolos de análisis, estudios comparados del periodo y temática seleccionados...).

Por este motivo, defendemos la imperiosa necesidad de investigaciones rigurosas en las que: a) se analicen detalladamente los contenidos de las producciones literarias, tanto desde el punto de vista ideológico como literario; b) se genere la infraestructura de investigación necesaria desde la que seleccionar y analizar conjuntos de textos literarios con una metodología clara de carácter científico que evite la excesiva ideologización de la enseñanza; c) se diseñen herramientas de trabajo para aprovechar idóticamente estos contenidos desde la perspectiva de las competencias básicas lectora, literaria, intercultural, aprender a aprender...) y el placer lector.

4.1 EL CANON ESCOLAR: heterodoxo, intercultural y abierto

Una parte de la obra crítica de Harold Bloom (1995) ha provocado un debate sobre el canon literario -diríamos que bastante interesante en algunos aspectos- sobre todo en un mundo, a veces, tan cerrado y tan poco receptivo a la pluralidad de opiniones como es el aparato académico. Por nuestra parte, consideramos en principio, positivos tales debates al menos por la diversidad de puntos de vista esgrimidos; si bien, no debemos olvidar que la postura de Bloom en realidad, esconde un prejuicio marcadamente reaccionario y su discurso nace del lado autoridad

literaria en mayúsculas, muy cerca de la infalibilidad.

En este sentido, Vilaseca afirma:

És aquí on comença a fer-se evident la importància del que es juga quan es tracta d'esbrinar *qui* té el control de les definicions i de les adjudicacions en l'àmbit tant de la cultura en general com de la literatura en particular. Perquè si, d'una banda i com ha apuntat Said, la noció elitista i etnocèntrica de la cultura defensada per Mathew Arnold és la base de les polítiques més imperialistes i racistes de l'Europa del segle XIX (...) aquesta noció de cultura és la responsable de la promoció i la imposició d'una literatura occidental *com a* 'literatura pròpiament dita' i com a superior a la de l'Orient colonitzat, de l'altra és aquesta mateixa noció la que, ara des de de l'*interior* mateix de la tradició occidental, ha portat a terme amb una contundència i una agressivitat similars la tasca de localització, desautorització i subordinació de l'Altre respecte del que es considera 'propi', 'natural' i 'superior' en una cultura determinada (VILASECA, 1997, p. 48)².

En última instancia, sin embargo, por muchos mapas, jerarquías o cánones que nos haya marcado la crítica y la historia sobre la literatura, nos corresponde a nosotros, los lectores y los docentes, la única mediación de nuestra experiencia literaria o artística. Los cánones magistrales dejarán progresivamente de ser percibidos como un itinerario neutral y, en este sentido, podrá cuestionarse su carácter exclusivamente estético de los criterios que lo fundamentan. Sin olvidarnos por supuesto, de su marcado cariz ideológico.

Vilaseca analiza de forma los problemas que plantea la concepción del canon occidental como canon único para los sujetos que tradicionalmente han sido marginados de su diseño. Por una parte, este investigador apunta la exclusión de la experiencia de estos suje-

² Sobre el cuestionamiento del canon existe una extensa bibliografía. Como muestra puede consultarse entre otros: T. T. Minh-ha, *Woman, Native, Other* (1989); H. L. Gates, Jr. (ed.), *Black Literature and Literary Theory* (1984); E. W. Said, *Orientalism* (1978); C. West, *Beyond Eurocentrism and Multiculturalism* (1993); Pozuelo Yvancos, J. M., *El canon en la teoría literaria contemporánea* (1995); *Un viaje de ida y vuelta: el canon*, en *Insula*, 600 (1996); Casement, W., *The great canon controversy. The battle of books in higher education* (1996); *Cánones y canónigos*, en *Lateral*, 13, (1996); Pont, J./ Sala-Valldaura, J. M. (ed.): *Cànon literari: ordre i subversió* (1998); Sullà, E. (ed.) *El canon literario* (1998).

tos respecto de la consideración de “universal” o “central”. O también Cultura en mayúsculas. Si bien constata que en aquellos casos en los que estos sujetos no han sufrido la total omisión o ausencia del canon se ha optado por su denigración a través de adjetivos que niegan su “centralidad” y directamente relacionados con estos términos, explica el rápido surgimiento de otros calificativos como literatura “política”, “minoritaria” “exótica” o “radical”. Por otra parte, la existencia de un canon como el defendido desde posiciones monoculturalistas ha provocado la imposibilidad de acceso a unos modelos y tradiciones en los que las experiencias de estos sujetos marginados se vean representadas con mayor fidelidad tanto para sí mismos como para los otros. Como consecuencia práctica de este obstáculo podemos destacar las diferentes revisiones y búsquedas iniciadas con la finalidad de documentar y revalorizar literaturas menospreciadas o silenciadas por los discursos culturales hegemónicos.

Asimismo, de igual forma que podemos verificar la existencia de un canon literario en términos generales como los que venimos esbozando, también podemos constatar la existencia de un canon literario escolar que opera con mecanismos similares al primero. De hecho, de acuerdo con Bombini (1996), éste se constituye en centro y “metrópolis desde la que operan los contrastes para el reconocimiento de los otros”.

Uno de los principales problema de este diseño para la praxis educativa estriba, a nuestro juicio, en el estatismo de la programación de lecturas de aula y requiere por tanto, de la necesaria apertura y la renovación del carácter conservadoramente estático regulado a través de los programas docentes. Asimismo, en esta configuración de lecturas ya instituida, influye además, de forma poderosa el concepto de literatura del docente, tal y como se puede observar por ejemplo, en las diversas vicisitudes sufridas por la literatura infantil y juvenil históricamente hasta su incorporación en fechas relativamente recientes a la escuela y a la universidad.

Sin embargo, pese a su integración y el común acuerdo respecto a su importancia en la educación literaria, en su consideración todavía pesan un gran número de prejuicios de antaño, reflejados en la definición por parte de un gran número de los protagonistas de la educación de los diferentes como literatura menor o de segunda fila respecto a las “grandes obras”. Así, por ejemplo, docentes con una formación literaria

profunda se ubican en una posición ambigua respecto a su calidad e importancia al amparo de una óptica de incredulidad como único argumento. Como también, gran parte del ámbito académico reproduce este escepticismo respecto a la literatura infantil y juvenil mediante dos posturas opuestas, bien a través de su olvido sistemático, bien mediante comentarios, con gran frecuencia, espectivos. Reproducimos a tal efecto las aseveraciones de Bombini (1996): “Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no consideró, como la historieta, el melodrama, el folletín, e incluso, el policíaco, la ciencia ficción y la literatura infantil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron alguna vez *otros*”.

La búsqueda de la estrategia más adecuada para repensar, y al tiempo, permitir abrir a nuevas propuestas la impermeabilidad del canon se convierte en un imperativo de inexcusable atención en la educación literaria contemporánea. Un abanico de textos plurales de diversas realidades culturales debe asaltar la homogénea construcción cultural que el canon pretende forjar y difundir como única válida para las sociedades occidentales. (IBARRA; BALLESTER, 2014).

En este sentido, en cuanto al panorama actual de la literatura infantil y juvenil en España, creemos que uno de los aspectos más positivos procede de la aparición y posterior generalización del plurilingüismo. En nuestros días, un número considerable de los libros publicados en alguna de las cuatro lenguas oficiales se edita al mismo tiempo o con relativa rapidez en las otras tres lenguas. La consecuencia directa por tanto, estriba en el intercambio tanto de autores como de temáticas, estilos y enfoques de gran interés que permite el conocimiento de realidades diferentes de la propia y fomenta la educación intercultural a partir del texto literario. Como muestra significativa de los positivos efectos de esta tendencia, podemos apuntar el inicio todavía tímido en fechas próximas a la redacción de este trabajo, pero sí incipiente, de la edición de libros en alguna de las lenguas cooficiales y al mismo tiempo, su traducción en el mismo ejemplar a otras lenguas, como el árabe o el chino.

Nuestra defensa por tanto, de la configuración de un canon de aula necesariamente plural e interdisciplinar parte de la asunción de una premisa básica: la necesidad de la integración de contenidos y materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados y coherentes

para el desarrollo de objetivos de vital importancia como la formación de lectores críticos y ciudadanos de sociedades democráticas en las que no impere la desigualdad como único principio organizador posible.

Estas aseveraciones no implican el privilegio de la selección de textos obsoletos para estos incipientes lectores, sino que por el contrario, abogan por la reivindicación de un corpus necesariamente diverso y sobre todo, fomentan el empleo consciente de estrategias de mediación de estos textos literarios desde las que promover marcos interpretativos plurales para la construcción del sentido del mundo y el desarrollo de la competencia literaria y lectora. Por este motivo, nuestra concepción de la educación literaria e intercultural no se fundamenta en un canon constituido de forma exclusiva por los denominados “clásicos”, sus reediciones o las distintas obras consideradas canónicas por la historia literaria, sino que consideraremos todo tipo de texto presente actualmente en la enseñanza de la literatura (IBARRA, 2007).

5 LA LITERATURA COMPARADA O UN ARMA CARGADA DE FUTURO PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA INTERCULTURALIDAD

Ante las hipótesis y objetivos de trabajo anteriormente diseñados, la metodología necesaria para llevarlos a buen término se ubica forzosamente en un marco interdisciplinario. Pese al creciente interés por la enseñanza de la literatura y la preocupación por la lectura reflejada en los nuevos currícula a través del diseño de las competencias básicas y la articulación del Plan de Fomento de la Lectura, todavía no contamos con estudios rigurosos en los que se describa la educación literaria desde una perspectiva intercultural referidos a nuestro ámbito geográfico, como tampoco trabajos que incorporen las reflexiones de la bibliografía más reciente a este respecto en cuanto a otros países y que efectúen un balance certero de la situación actual.

Anteriormente, hemos anotado la relevancia de la didáctica de la literatura y la lengua como espacio de acción educativa e integración de diferentes disciplinas. Sus propósitos se corresponden con el conjunto de formulaciones explícitas y valores que la sociedad atribuye a la enseñanza de la lengua y la literatura de acuerdo con las expectativas en torno a los conocimientos lingüísticos que deben poseer los ciudadanos. Estos extensos objetivos se encuentran compartidos con las diferentes

áreas y están presentes en la transmisión/asimilación de los saberes que repercuten en los contenidos y en el desarrollo de todo el currículum escolar (BALLESTER, 2007a).

En este sentido, la inclusión del enfoque comparativo nos proporciona un amplio abanico de opciones para la enseñanza de la literatura y además, tal y como apuntan Mendoza (1994), Ballester y Ibarra (2008) resulta particularmente útil en el Estado español, con diferentes comunidades autónomas con dos lenguas propias y oficiales. La metodología de la literatura comparada incrementa notablemente el espectro de estrategias e instrumentos didácticos y permite así, la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, dado que éstas no deben coincidir forzosamente con las literarias. De esta forma, se trasciende la restrictiva parcelación del conocimiento literario en torno a una única literatura para conectarla con la cultura de otras comunidades sociales en un momento sociohistórico concreto.

Desde esta perspectiva necesariamente plural, la literatura que brindamos al alumnado como también la metodología para su enseñanza puede resquebrajar los límites conceptuales de etiquetas clasificatorias de obras, autores, movimientos, para permitir en el aula la irrupción de otras culturas y literaturas diferentes de la occidental. (IBARRA; BALLESTER, 2011)

Por este motivo, a través de diferentes investigaciones y proyectos hemos pretendido aproximarnos a la educación literaria y su relación con la interculturalidad y la formación de sociedades plurales y democráticas, sin olvidar la vertiente frutiva que la literatura y la lectura conlleva para su receptor. La literatura regala a cada lector una experiencia placentera y única desde la que preguntar a cada sujeto qué sabe de sí mismo y del otro, un lugar privilegiado de conocimiento del legado cultural y lingüístico de la sociedad, la posibilidad de subrayar la percepción de la diferencia cultural y la mutilación de ésta en la percepción de la alteridad. En el contexto actual, el estudio del hecho literario desde una perspectiva necesariamente interdisciplinar nos permite deconstruir actitudes discriminatorias y avanzar en el compromiso intercultural que la educación nos plantea.

6 A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación intercultural y la adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural ligados a la educación literaria inauguran un

nuevo periplo de investigación y de actuación en el currículo de los diferentes niveles educativos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la literatura puede trascender los límites restrictivos que encierran los textos en una única cultura y los vinculan por tanto, a un país determinado y a una comunidad de referencia.

Frente al enfoque historicista, vinculado a taxonomías compartimentales en torno a obras, autores y movimientos, la educación literaria e intercultural promueve un enfoque necesariamente plural y comparatista. Este planteamiento resquebraja las fronteras de un canon de aula excesivamente tradicionalista y en la mayoría de ocasiones, marcadamente occidental para escuchar y leer todas aquellas voces diferentes al grupo social hegemónico.

La composición multicultural de las aulas requiere forzosamente de otros marcos epistemológicos de referencia desde los que valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y de aproximación a la diferencia despojada de estereotipos y prejuicios. La literatura brindada a los discentes funda este espacio de reflexión y comunicación, desde el que cada ser humano puede dialogar con las generaciones anteriores y futuras, así como con las coetáneas, ya sean éstas de su grupo social de procedencia, como de aquellas diferentes a la propia. Gracias a este diálogo, los receptores de los textos se convierten en habitantes comprometidos con la realidad circundante y en pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones: el lector se transforma en el ciudadano de una sociedad digna de ser denominada multicultural. No olvidemos, entre otras cuestiones, que la literatura en cada una de sus variantes y maneras de entenderla se nos presenta como una herramienta fundamental y eficaz para el acercamiento al *otro*. El hecho literario nos ayuda a transmitir el valor de la diversidad y de la diferencia, sin duda alguna. Así, como la lectura literaria efectúa un papel esencial en la edificación de las identidades, pues, recordemos que la literatura ayuda a explicar el mundo que rodea al individuo en la construcción de los procesos de pertenencia e identificación (nacional, cultural, social, universal...) y, por tanto, su propia ciudadanía. La educación literaria desde la perspectiva intercultural diseña así, un espacio dialógico desde el que todo ser humano puede conocer, pensar, soñar y construir sociedades democráticas posibles.

REFERENCIAS

- AGUADO, M. T. *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2003.
- BALLAZ, J. Lectura e identidad”, *Primeras Noticias*, 171, 11-14, 2000.
- BALLESTER, J. *L'educació literària*. València: SPU, 1999, 2ª ed., 2007a.
- _____. La educación literaria, el canon y la interculturalidad, *Primeras Noticias*, 224, 15-19, 2007b.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N.; MÍNGUEZ, X.; MOROTE, P. Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural, *Lenguaje y Textos*, 26, 205-228, 2007.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. Literatura comparada y educación: una aproximación crítica, *Lenguaje y Textos*, 28, 11-19, 2008.
- BARTOLOMÉ, M. Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la ciudadanía intercultural”, en Soriano, E. (coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, 75-107, 2001.
- BLOOM, H. *El Canon Occidental*. Barcelona: Columna, 1995.
- BOMBINI, G. Las otras literaturas/ otras culturas: un problema pedagógico. *Textos*, 9, 7-14, 1996.
- CANTO, A. C. Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad, en Reyzábal, M. V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Conserjería de Educación, 97-109, 2003.
- CERVERA, J. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto, 1991.
- COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/ Unesco, 1996.
- GIMENO SACRISTAN, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.
- IBARRA, N. ¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea, *Primeras Noticias*, 224, 21-29, 2007.
- _____. La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad, en T. M. K. Rössing, M. Rettenmeier (org.) *Lectura de los espacios y espacios de lectura*, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 330-348, 2008.
- IBARRA, N.; BALLESTER, J. La educación literaria e intercultural en la cons-

trucción de la ciudadanía, en *Aula de Innovación Educativa*, monográfico “Educación literaria e Intercultural” coordinado por Ibarra, N. y Ballester, J., 197, 9-13, 2011.

_____. ¿Crónica de un divorcio anunciado?: la enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI, en M. Campos, E. Martos (coord.) *Cartografías lectores y otros estudios de lectura*. Madrid: Marcial Pons, 2014.

MENDOZA, A. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla, 1994.

MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barna: sedll/Ice/Horsori, 1998.

SALES, A.; GARCÍA, R. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.

VILASECA, D. Consideracions sobre el problema del cànon a la crítica literària actual, *Serra d’Or*, 445, 47-49, 1997.

RESUMEN

Los investigadores plantean las posibilidades de la educación lectora y literaria en contextos multiculturales y plurilingües y defienden su relevancia no sólo en la formación de hábitos lectores estables sino como un instrumento privilegiado en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas. Frente a posturas alarmistas respecto al incremento de los movimientos migratorios y su repercusión en las aulas de los diferentes niveles educativos del Estado español, los autores descubren el potencial del texto literario en la construcción de la ciudadanía y la adquisición de las competencias lectora, literaria e intercultural.

PALABRAS CLAVE: Educación literaria. Diversidad. Inmigración. Interculturalidad. Didáctica de la literatura.

ABSTRACT

Researchers suggest the multiple possibilities that reading and literary education have in multicultural and multilingual contexts; and also defend their relevance not only in the development of stable reading habits but also as a privileged instrument in the construction of more democratic and egalitarian societies. Considering alarmist positions on the increase of migratory movements, and their impact on different

Josep Ballester Roca; Noelia Ibarra Rius

educational levels in the classrooms in Spain, we authors reveal the potential that literary texts have in the construction of citizenship and the acquisition of reading, literary and intercultural competences.

KEYWORDS: Literary education. Diversity. Immigration. Interculturalism. Teaching literature.

A LITERATURA E A ESCOLA: diálogos possíveis?

Hugo Monteiro Ferreira*

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Este artigo, eminentemente de natureza teórica, propõe reflexões sobre a inter-relação entre literatura e escola, evidenciando temáticas emergentes com base na existência dessa articulação. Com os argumentos aqui apresentados, não pretendemos, senão a proposição de discussões as quais julgamos necessárias para as pesquisas no campo da escola, da leitura literária, da prática pedagógica e da infância e seus direitos.

Ao longo do texto, acreditamos ter discutido temáticas importantes para os estudos acerca da mediação pedagógica e da formação de leitores na escola. Tentamos, através dos tópicos propostos, debater questões, no nosso entendimento, relevantes para que as investigações relacionadas à escolarização da leitura literária não fiquem restritas a estudos especificamente linguísticos, uma vez que as preocupações com os estudos da leitura devem ocorrer de forma inter e transdisciplinar.

Ressaltamos que, neste artigo, principalmente nos títulos dos tópicos, em muitas ocasiões, fizemos uso de linguagem figurada. Nossa intenção foi dar fruição ao texto, tornando-o leve. Entendemos que essa opção linguística não interfere na sua consistência e coerência argumentativa e nem o faz menos científico. Como será possível observar, subdividimos o artigo em 16 tópicos curtos - incluindo as “reflexões introdutórias” e as “reflexões conclusivas” - que se relacionam entre si, com vistas às reflexões que nos ajudaram a compreender, explicar e defender o argumento motivador do texto: existem diálogos possíveis entre o literário e o escolar, porém tal existência exige alteração na invenção/materialidade de ambas.

* Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Pesquisador Associado da Cátedra UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de Leitura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Cientes de que estamos da natureza provocativa deste artigo, não pretendemos esgotar a temática ora explorada, mas tão somente contribuir para que a discussão não deixe de ser motivo constante de reflexões. Sugerimos que as notas de rodapé sejam lidas, visto que elas foram aqui utilizadas para explicar, mesmo que não de modo amplo, as introduções conceituais aludidas.

2 A AUTORIZAÇÃO PRÉVIA PARA A ENTRADA PELA PORTA DA FRENTE¹

Não se entra “oficialmente” na escola sem que haja autorização. No frontispício da instituição de ensino, sempre há indicativos de que a entrada naquele recinto é uma questão de ordem e de aceitação. Caso se falte ao regime do que é ordenado e do que é aceito, então se pode, como acontece em muitos casos, não se ter a autorização para entrada pela porta da frente.

Nos séculos racionalistas², ou seja, os séculos quando a razão foi posta na condição de grande senhora do salão (MORIN, 2002), a autorização para que algo, alguma coisa ou alguém entrasse na escola pela porta da frente, tem origem na seguinte certeza: o que é de natureza escolar é sempre objetivo, plausível, lógico, linear, passível de análise e da ordem do categorizável, logo nem tudo é de natureza escolar.

Isso quer dizer que nos séculos racionalistas, a entrada na escola é sempre uma ação que deve ser controlada pelas regras e normas que categorizam e diferenciam aquilo que é escolar daquilo que não é escolar³. Para ser escolar, é necessário que se enquadre em alguns princípios

¹ Embora consideremos o teor de nosso texto e a natureza do gênero artigo científico, optamos pela escritura de um texto no qual a linguagem figurada possa ser utilizada sem prejuízos para a compreensão leitora e para a apresentação de nossa argumentação central. Desse modo, explicamos ao leitor que fique atento aos jogos metafóricos que ora optamos por utilizar.

² Entendemos que os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX foram séculos caracterizados pelo sentimento de racionalidade que emergiu para o Ocidente em oposição ao sentimento de subjetividade medieval praticado durante a Idade Média.

³ Nos seus estudos sobre currículo escolar, Andy Hargreaves escreveu que a escola só considerou conhecimento adequado para fazer parte do currículo aquele tipo de conhecimento que estivesse organizado e ordenado segundo as diretrizes científicas fundamentadas nas regras cartesianas. O leitor poderá encontrar tais afirmações de Andy Hargreaves no livro *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança* (2004, ArtMed).

e pressupostos axiomáticos: ser objetivo, ser diretivo, ser prescritivo, ser analisável, ser fragmentável e ser possível de verificação.

Aquilo que não se enquadra nesses princípios e pressupostos axiomáticos não “entra” na escola pela porta da frente, simplesmente porque não lhe é conferido a autorização de entrada. No entanto, como explicaremos mais adiante, a negação à entrada pela porta da frente não implica necessariamente que não se tenha acesso ao universo interno da escola, entretanto, podendo implicar problemas.

Para efeito de argumento, evidenciamos dois problemas que poderão surgir da aludida negação:

a) de certo modo, oficialmente, nega-se a quem está dentro da escola o direito de ter contato com aquilo que não obteve “autorização” para entrada pela porta da frente; e

b) às vezes, para não ficar fora da escola, aquilo que não obteve autorização de entrada oficial simula/finge ser uma coisa sendo outra. Nas duas situações, invariavelmente há perdas para os leitores e para a escola⁴.

Se nos séculos aqui chamados racionalistas, a escola foi inventada sob a ótica do que é sobremaneira racional, é possível que pensemos a seguinte problemática: a literatura que entrou pela porta da frente na escola: ou precisou se travestir de algo que de fato não era ou ficou na porta de entrada da escola à espera de uma autorização que não chegou de bom grado ou nunca, de verdade, chegou.

3 A AUTORIZAÇÃO QUE FOI DADO PARA A “LITERATURA”

Quando dissemos que a literatura não recebeu da escola racionalista⁵, a autorização para que sua entrada fosse feita pela porta da frente da instituição de ensino, exceto se a literatura obedecesse às regras das

⁴ Um pouco mais adiante, falaremos sobre as perdas que os leitores têm quando vivenciam os dois problemas citados.

⁵ Entendemos por escola racionalista a escola forjada nos séculos racionalistas. No entanto, por razões óbvias, observamos que, durante os séculos citados como racionalistas, houve variações no conceito de escola e no que lhe era função, todavia compreendemos que tais variações não lhe alterou a natureza preditiva.

hermenêuticas racionalistas, queremos dizer que a literatura – assim como a entendemos nos dias atuais – não se enquadrava nos pressupostos e princípios axiomáticos defendidos pelas lógicas preditivas.

A literatura, portanto, ficou do lado de fora da escola, exceto quando passou a ser ordenada/regrada pela escolarização. Se fora da escola, a literatura era, como quer Humberto Eco (2005), incerta e bifurcada, plurissignificativa e polissêmica, dentro, no âmbito da sala de aula, para poder ser aceita pela escola, passou a ser prescritiva e medida, previsível e assimilável. Não era mais “a literatura”, porém uma “espécie de literatura”.

Essa “espécie de literatura” – ou literatura paradidática - que ficou por entre as bancas escolares perdeu o seu fulgor e passou a ser nomeada como “literatura escolar”, autorizada pela escola para que os alunos e as alunas pudessem “aprender” com o “literário” as coisas que as narrativas – em tons bastante moralistas – pudessem lhes ensinar de modo que “a mensagem ensinada” não lhes parecesse muito óbvio.

A entrada de uma literatura paradidática na escola foi autorizada, mas a entrada da literatura sem prescrições foi negada. Em outras palavras, para entrar na escola e fazer parte do que se chamou – durante os séculos racionalistas – de conhecimento⁶, a literatura se transformou em livros que ensinavam aos escolares e em livros que ajudavam os professores na tarefa exclusivamente de ensinar o preditivo.

A literatura paradidática inventada para atender aos objetivos da sociedade da época foi criada com finalidade muito clara: auxiliar no ensino dos meninos e das meninas. Para auxiliar no ensino, a literatura assumiu um discurso moralizador e uma linguagem distante dos que a recebiam na escola. Era uma literatura informativa e bastante condutora, pouco reflexiva e intensamente orientadora.

No final do século XVIII e início do século XIX, as escolas ocidentais, de modo geral, estavam tomadas ideologicamente pelas teorias fundamentadas no cogito cartesiano, logo tinham por premissa que a verdade era algo autoevidente e que a divisão do todo facilitaria a com-

⁶ No século XIX, houve uma espécie de ordenação para que um saber humano fosse considerado conhecimento científico, portanto importante para o currículo escolar. Ferreira (2007) explica que a literatura, nessa época, em razão de sua condição transdisciplinar, não era compreendida como conhecimento científico, exceto quando era transformado em algo plausível e prescritivo.

preensão e a explicação do possível. A literatura, assim como já havia sido previsto, para ficar na escola, precisou se adequar a tal cogito.

O enquadramento à lógica cartesiana conferiu ao literário a condição de “conhecimento escolar”, mas também lhe conferiu o *status* de instrumento didático, utilizável para orientação e para regulação de saberes. Uma literatura, como evidencia Ferreira (2007), menos complexa e mais reduzida, menos plural e mais medida, menos reflexiva e mais protocolar. Seria, de verdade, literatura?

4 DENTRO DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM OS LEITORES QUE A RECEBERAM

Se entrou pela porta da frente e passou a fazer parte do que é escolar, não necessariamente foi recebida pelos leitores com bom grado e bom coração. A literatura que chegou à escola com ares de “conhecimento”, embora fosse autorizada pela escola, não foi necessariamente apreciada pelos leitores. Ora porque não era boa, ora porque não lhe faziam boa, ora porque era obrigatória.

Era mais um “conhecimento” dentro da escola e com intenções muito limitantes e limitadas. Não vinha para desestabilizar, mas para propor harmonia e equilíbrio. A literatura harmônica e feita para equilibrar tinha um “tom” quase informativo e só servia aos intuitos diretos forjados pela escola racionalista. Fora dali, os leitores não a lembravam e nem a cultivavam.

Ou seja, era só lida dentro da escola e servia para que os professores pudessem “medir” o conhecimento adquirido durante as aulas. De verdade, não era lida, lida no sentido da proposição de Frank Smith (2007), mas analisada, verificada, decodificada, avaliada, percebida, medida, menos lida de maneira significativa. “Uma literatura bem didática, é disso que precisamos” (ABREU, 2000, p. 25), diziam os que defendiam tal situação.

Por razões evidentes, dada a situação dos leitores infantis⁷, a modalidade de literatura que mais de escolarizou foi aquela que recebeu a adjetivação infanto-juvenil. As crianças e os jovens conheceram uma literatura que tanto do ponto de vista da criação quanto do ponto de vis-

⁷ Leitores que estavam em formação e que, portanto, poderiam aprender as novas ideias pregadas pelas ideologias burguesas vigentes na ocasião.

ta da circulação na sala de aula, pretendeu ser didática e pretendeu que seus leitores memorizassem informações impostas.

Arroyo (1997) explica que a literatura infanto-juvenil no final do século XIX e início do século XX, aqui no Brasil, cedeu às necessidades técnicas da escola em detrimento de problemáticas estéticas. Era uma literatura produzida para ensinar meninos e meninas a seguirem a lógica mercantilista e para consolidar o ideário burguês de sociedade que previa a alfabetização como forma de progresso intelectual.

Os leitores não gostavam dessa “espécie literatura”, muito informativa, por isso procuravam, de um jeito ou de outro, refutá-la. A refutação poderia ser explícita como não ler o texto imposto pela escola ou poderia ser uma refutação simulada fingindo a realização da leitura e não lendo de fato o que lhe era apresentado de modo obrigatório, de modo impositivo.

No seu livro *A casa da madrinha* (2002), Bojunga propõe, por meio do Pavão, uma das principais personagens do livro citado, que os leitores, a fim de fugirem das armadilhas esquemáticas das escolas preditivas, sempre encontram alternativas de fuga e encontram estratégias de saídas. Os leitores sempre encontram saídas que lhes permitem pôr por terra enquadramentos diretivos os quais menos os ajudam e mais os põem em condição de refêns do texto.

5 TODOS COM A LUPA NA MÃO, VAMOS INVESTIGAR O SENTIDO

No momento em que a escola racionalista deu a autorização para que o literário passasse a fazer parte do seu universo formativo, como o entendeu preditivo, quis que seus leitores enxergassem nele um objeto fechado em si e encerrado no que tange à presença de sentido. Ou seja, o literário trazia consigo, desde a sua concepção, a significação que deveria tão somente ser descoberta pelos leitores.

Nessa perspectiva, a leitura literária realizada na escola mais parecia uma investigação com finalidades precípua de fazer com que o leitor descobrisse o segredo escondido do texto. Essa busca pelo segredo escondido do texto passou a ser o grande mote da leitura literária na escola e os leitores, no lugar de compreender o texto, passaram a perscrutá-lo de modo pouco criativo.

A perscrutação do texto literário não era exatamente a leitura do texto, mas uma espécie de dissecação da linguagem literária, tentando torná-la cada vez menos figurada, portanto cada vez mais menos simbólica. A tentativa de fazer com que a literatura fosse menos figurada garantia ao leitor uma segurança maior na hora de ter que responder as perguntas que lhe eram feitas sobre o texto.

As perguntas, de modo geral, versavam sobre problemáticas superficiais do texto, tais como: “quem é o autor?”; “quantas personagens tem o texto?”; “onde ocorrem as ações das histórias?”; “o que o autor quis dizer?”; ou, dependendo da intenção da investigação, procurar saber: “quantas palavras existem no texto que começam com a letra “A”?”. “no texto existem verbos?”; “há dígrafos no texto?”.

O texto, de verdade, era um pretexto. O pretexto para ensinar uma espécie de conhecimento forjado para cumprir a proposta central do ensino: preparar a criança e o jovem para que eles pudessem penenizar os ideários vigentes na sociedade da época onde eles estavam inseridos, para que eles pudessem dar continuidade àquilo que lhes era ensinado como sendo “o certo”.

A ideia de que havia a resposta certa às perguntas sobre o texto deixava a seguinte situação na sala de aula: há as respostas certas para as perguntas que são feitas e essas respostas certas estão previamente construídas, ao leitor do texto literário caberá tão somente encontrá-las. A resposta certa não era construída pelo leitor, mas descoberta pelo leitor. O leitor era um descobridor de respostas certas.

A função de descobrir, assim como toda ação descontextualizada, colocava o leitor numa posição de sujeito paciente diante do texto literário. E essa posição de sujeito paciente por vezes incomodou tanto o leitor que ele fazia toda a perscrutação do texto de forma tão técnica e tão impessoal que a sua subjetividade pouco contava e sua compreensão pouco importava.

6 NA ESCOLA, MAS NEM SEMPRE ESCOLAR?

Nem tudo que chegou à escola entrou pela porta da frente. Há elementos escolares que, como explica Silva (2007), entraram na escola de modo oculto: eles vêm nas entranhas da condição humana e a condição humana não se dobra a tudo que lhe é imposto. Pois bem, existiu

uma literatura que entrou na escola e que não seguiu as regras impostas pelo didatismo tecnicista imperante nas escolas racionalistas.

Essa literatura que entrou na escola, mas não pela porta da frente, veio, como queria Manuel Bandeira (2003), da “língua certa do povo” veio, como bem explica Zumthor (2000), da oralidade improvisada do povo. Isso porque a oralidade humana, tomada pelo espírito do não-preditivo, não se adaptou aos ditames pedagógicos e conseguiu, por razões que explicamos adiante, ficar na escola sem fazer muito alarde.

Como bem quis Alexina de Magalhães Pinto (1870 a 1921), nos seus livros escritos para crianças e jovens⁸, a oralidade advinda das ruas trouxe para a escola um viço lúdico que possibilitou um encontro amigável com os leitores em formação e deixou-lhes uma boa impressão sobre o literário transmitido pela oralidade diferente do literário registrado nos livros de leitura obrigatória.

Dos mitos às cantigas de roda, das parlendas aos mimos, a literatura oral apresentou para escola o vigor da linguagem que a literatura escrita não conseguiu fazê-lo quando foi reduzida a mero instrumento de ensino. E foi a literatura oral, aquela que entrou pelas portas dos fundos, veiculada pela linguagem desautomatizada das ruas, que fez uma reviravolta na sala de aula quando o assunto foi leitura literária.

Em seu livro *A formação do leitor literário* (2005), Colomer explica que a escola do final do século XIX, no Ocidente, não prescindiu de ter contato com a literatura oral e foi certamente através dela que conseguiu “escapular” do engessamento que as reduções hermenêuticas do cogito cartesiano queria lhe impor. Com provérbios, os ditos, as adivinhas, as oralidades diversas, a literatura “burlou” a escolarização.

A escolarização, a que nos referimos, é o mesmo que didatização, que significa também não compreender o estatuto estético do literário, e, no lugar de utilizar a literatura de modo adequado, fazer do texto literário uma espécie de quadro branco para pôr na sua superfície informações direcionadas aos estudantes escolares. Didatizar o literário é querer que a arte seja preterida e a instrumentalização seja ovacionada.

Quando dizemos que a literatura oral conseguiu “escapular” dessa armadilha ideológica muito presente nas escolas do final do século

⁸ Alguns livros de Alexina de Magalhães Pinto: *As nossas histórias* (1907); *Os nossos brinquedos* (1909); *Cantigas de Criança e do Povo e Danças Populares* (1916).

XIX e início do século XX na maioria dos países ocidentais, é porque entendemos que a escola, embora tenha refutado, não deu muita atenção à linguagem oral, esquecendo-a no canto da sala e tratando-a como elemento sem relevância.

Talvez tenha sido essa postura da escola em relação à oralidade que lhe deixou mais “solta”, mais “livre”, menos “impedida” de ir, aos poucos, de modo muito sutil, enredando os leitores e fazendo com que seus imaginários fossem acionados à procura de prazer na leitura que faziam do que ouviam. Era uma literatura que chegava pela boca e se internalizava pelos ouvidos.

Foi essa a literatura que não entrou pela porta da frente na escola, mas entrou. Como sua chegada não foi oficial, ao mesmo tempo, não foi registrada. Ora oculta, ora discreta, ora sutil, ora expressiva, mas sempre provocativa, a literatura clandestina, sem o autorizo de entrada, não arredou o pé e foi ficando na sala de aula, e foi ficando na escola e foi, em muitos casos, mudando o jeito escolar de fazer leitura.

7 AS COISAS PODEM MUDAR

Segundo Castoriadis (1997), uma sociedade não possui projetos perenes e nem ideários fixos para todo o sempre. As sociedades mudam e quando assim o fazem, porque seus instituintes também mudaram e buscaram necessárias e almeçadas mudanças. Quando muda a sociedade nela mudam suas instituições e seus instituidores, num processo recursivo, também se alteram.

Sendo assim, nos meados do século XX, a escola, antes bastante preditiva, começa a dar sinais de que sua predição não se manteria por muito tempo e que aquela compreensão sobre a literatura que lhe vinha para a sala de aula não era nem a única e nem a mais legítima. A escola racionalista do final do século XIX e início do século XX passou por transformações que lhe valeram reflexões sobre seu próprio estatuto político e pedagógico.

Saviani (2010) comenta que por volta dos anos 1930, as escolas ocidentais, mais precisamente as escolas brasileiras, embora ainda fossem ingênuas em suas relações com o político, começaram a compreender que as crianças e os jovens eram sujeitos com interesses e desejos próprios e que tais interesses e tais desejos, na maioria dos casos, não tinham sido considerados pelos estatutos escolares do final do século XIX.

Essa mudança na compreensão sobre a criança e sobre o jovem que a escola passou a compreender teve origem nas reflexões filosóficas de John Dewey (1859-1952) e na reflexão pedagógica de William Heard Kilpatrick (1871-1965). Para ambos, o interesse do estudante era elemento fundamental para que se pensasse a escola e para que se pensasse o ensino que a escola pretendia propor (SAVIANI, 2010).

Se o interesse do estudante pelas coisas escolares era importante para que a escola conseguisse ensinar e o estudante conseguisse aprender, talvez fosse o caso de querer saber do estudante por que ele não queria ler textos literários que, embora autorizados pela escola, não lhe agradavam. E, de certo modo, essa reflexão começou a fazer parte das escolas e passou a ser motivo de discussão e de interesse da escola.

A leitura escolar, antes obrigatória, colocada como necessária para a formação, entendida como ação fundamental para que se pudesse consolidar o ensino e a aprendizagem, entretanto efetivamente preditiva, logo não contextual, no momento em que a escola questiona-se sobre por que dos estudantes não serem leitores, passa a ser objeto de discussão e a ser analisada de modo menos prescritivo.

É possível que se diga o seguinte: quando a escola inicia sua análise sobre as possibilidades de formar o leitor, ela descobre que o leitor, embora estivesse na sala de aula sob os auspícios escolares, na escola, exatamente na escola, ele não se sentia leitor, ou seja, ele não se sentia à vontade com o rótulo de investigador do segredo literário, logo não sentia prazer no processo leitor.

Pennac (2001) assinala que o leitor tem desejos e vontades que nem sempre são respeitados e que o desrespeito aos desejos e às vontades do leitor pode levá-lo a recusar o texto literário que lhe é imposto. Talvez, a escola começasse a se dar conta de que o leitor rejeitava, de certo modo, o modo como lhe eram trazidos os textos e o modo como os textos lhe eram apresentados. E isso era um bom sinal...

8 MUDANÇAS NA PRODUÇÃO DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Se no final do século XIX e início do século XX, a produção de literatura para a infância seguia o modelo prescritivo escolar e fundamentava-se no propósito de ajudar professores e professoras a ensinar, entretanto, por volta de 1920, aqui no Brasil, as reflexões sobre literatura

para (a) infância começaram a ser pensadas para além de um modo exclusivamente pedagógico. Monteiro Lobato tem o que dizer sobre isso.

Os livros de Monteiro Lobato⁹, escritos para a infância, não se pretendiam distantes dos desejos e das vontades das crianças e dos jovens, não se pretendiam ser predominantemente escolares. Os livros de Lobato escritos para a infância quiseram, como explicou o próprio Lobato, “formar leitores inteligentes”. Os leitores inteligentes desejados por Lobato são os leitores que a escola racionalista não conseguiu entender.

O sentimento de formar leitores críticos e criativos, logo leitores que, por meio da leitura de livros literários, exercitassem a imaginação, a criatividade, passou a ser, de certo modo a tônica, de muitos escritores que começaram – ou continuaram – escrevendo livros destinados à infância.

No embalo de Lobato, alguns autores, entre eles Viriato Corrêa (1884-1967)¹⁰, escreveram livros que apontavam problemáticas infantis que, embora ainda tivessem um senso comum de natureza prescritiva, já não mais ignoravam o leitor e sua rede de sentidos e desejos. *Cazuza* (1938) pode ser um livro citado como exemplo de modelo de literatura que se preocupava com o leitor.

A mudança no estatuto estético da literatura para infância começa a acontecer, no Brasil, nos momentos em que os estudos advindos das teorias psicológicas construtivistas começam a influenciar a maneira como a escola compreende a criança e o adolescente e também no momento em que os escritores dessa literatura começam a perceber a riqueza que a literatura oral.

A literatura oral, no final do século XIX e início do século XX, olhada com olhos enviesados pelos escritores de textos para crianças e adolescentes, passou a ser utilizada pelos escritores de literatura para criança e adolescentes que dela fizeram uso no momento de suas produções escritas. Coisa parecida já havia ocorrido com chamados contos de fadas, mas no Brasil, ganha força estética pelos anos de 1930.

As lendas da Iara, do Saci Pererê, do Caipora, do Curupira, da Cuca, do Mula sem Cabeça, da Comadre Florzinha, os mitos, os contos

⁹ Há vários títulos escritos por Monteiro Lobato. Os mais conhecidos versam sobre as personagens que compõem o *Sítio do Picapau Amarelo*.

¹⁰ Viriato Corrêa escreve *Cazuza* (1938), um livro que retrata a infância já identificada como uma condição humana diferente do adulto.

de trancoso, as parlendas, as adivinhações, os provérbios, passam a ser recontadas pelos escritores brasileiros que começam a recolhê-las da chamada tradição oral, da chamada cultura popular. Câmara Cascudo (1898-1986)¹¹ é um dos grandes responsáveis por essa renovação no repertório de textos literários brasileiros.

A produção de textos para infância, quando feita a partir dos interesses da criança e do jovem, tende a ser diferente daquela literatura cujo motivo de produção é tão-somente o ensino. A dimensão didática da literatura que é produzida para infância tendo a infância como seu motivo de produção, não confunde a dimensão didática do texto com a didatização do texto.

Entendemos que o texto literário produzido no Brasil, por volta dos anos de 1930, possui uma dimensão didática explícita, porém também entendemos que essa dimensão didática não é sinônimo de didatismo. O que chamamos dimensão didática é menos a pretensão de ensinar e mais a preocupação com a relação de diálogo que deve haver entre o texto e o leitor.

A dimensão didática do texto é, na nossa linha de argumentação, a preocupação de inter-relação entre o que o texto diz e entre o que o leitor ouve do texto. Nesse sentido, Lobato quis que seus textos dissessem coisas para as crianças e para os adolescentes quem pudessem ser compreendidas por eles e que pudessem ajudá-los a refletir sobre os problemas que circundam o mundo humano.

Parece-nos também que essa é a intenção de alguns outros escritores para infância que, no embalo de Lobato, assim como Viriato Correia, quiseram escrever livros que pudessem ser relevantes para o universo infantil. Entre esses escritores, entendemos que Cecília Meireles (1901-1964)¹² pode ser citada. Sua literatura infantil tem características que sinalizam para o que estamos tratando neste tópico.

¹¹ Muitos são os livros publicados por Câmara Cascudo. Ao todo, Câmara Cascudo publicou cerca de 83 títulos, publicados por várias editoras. É sem dúvida, um dos pesquisadores da oralidade popular mais relevantes do Brasil.

¹² A obra de Cecília Meireles é ampla e tem importante contribuição para o acervo da literatura destinada à infância. Os livros de Cecília Meireles, embora, às vezes, muito didáticos, foram relevantes para que a leitura na escola passasse por mudanças significativas.

9 AS POSSIBILIDADES SE AMPLIAM, O SENTIMENTO DE INFÂNCIA TEM MAIS FORÇA

Numa sociedade cujo projeto mais imediato é a produção de sujeitos pouco críticos, certamente a escola, instituição social criada para garantir a construção e a socialização de saberes epistêmicos, não se importará em tratar a leitura literária senão como mero recurso compensatório de possíveis perdas conteudistas. No entanto, numa sociedade que almeje a formação de um cidadão crítico, esse cenário se altera.

No que diz respeito à presença da literatura na escola, percebemos que depois da 2ª Grande Guerra Mundial, depois que as reflexões sobre Direitos Humanos – e direito da infância mais precisamente – passaram a ocupar espaços maiores nas sociedades ocidentais, houve uma mudança no conceito que os adultos tinham de infância, logo uma mudança em tudo que era produzido para crianças e adolescentes.

O sentimento de infância, como explica Áries (2001), é algo que emergiu no Ocidente, de forma mais clara, no momento em que as crianças passaram a ocupar espaços mais precisos no núcleo familiar e nos diversos núcleos sociais. A infância, antes negligenciada na sua condição de diferença do adulto, de conformidade com as explicações de Áries, começa a ter um lugar mais singular.

No entanto, esse lugar mais singular não é um lugar de destaque no sentido de respeito pela sua condição humana mais específica, e sim um lugar de pequeno possível consumidor. A ideia de que a criança é uma consumidora, embora, em muitos casos, mercadológica excessivamente, termina por determinar, no seio social, que a infância não deverá ser confundida com a fase adulta.

A certeza de que a infância não deverá ser confundida com a fase adulta é muito relevante para o trato que a produção de literatura para criança passa a ter pelos autores, pelos mediadores escolares e pelos mediadores de modo mais geral. Essa compreensão traz à presença de literatura na escola uma outra posição, a posição de que o papel da literatura para criança é menos ensinar, porém mais formar leitores.

No entanto, formar leitores é uma tarefa complexa. Sendo complexa, exige da escola uma revisão no conceito do que é ser leitor e do que um leitor implica na vida individual e coletiva de uma comunidade leitora. Nessa perspectiva, há, no nosso entendimento, uma ampliação

das possibilidades leitoras da literatura na escola e há melhorias e ganhos no derredor dessa ocorrência.

As reflexões sobre a condição humana da infância repercutem diretamente sobre as reflexões que a escola passa a ter sobre ensino e sobre aprendizagem, logo sobre como o ensino e a aprendizagem, quando direcionados à infância, precisam ser pensados para esse sujeito, nessa fase etária e cognitiva. A prática pedagógica, portanto, passa a ser orientada para que alcance o universo da infância.

10 A LITERATURA NA ESCOLA E O UNIVERSO DA INFÂNCIA

Held (1997), num livro muito antigo, mas ao nosso ver, atual nas suas reflexões, assinala que a literatura feita para infância deve considerar, na sua feitura e na sua materialização nos ambientes de leitura, a fantasia. A fantasia, explica Held, é muito importante para o sujeito humano e na fase da infância, a fantasia tem presença garantida.

O universo infantil, sem querer confundi-lo com noções de idiotia, pertence ao campo da imaginação. A imaginação, entendida como faculdade psicológica superior, é, assim como as demais faculdades psicológicas humanas, dinâmica. A dinâmica dessa faculdade funciona de modo retroalimentável, ou seja, recebe e dá alimentos. O alimento da imaginação não é senão a própria imaginação.

A imaginação é uma função psicológica superior, portanto, segundo Vygotsky (1996), é eminentemente humana e necessita ter todos os cuidados que lhe são necessários para poder exercer a sua função – ou as suas funções – de modo seguro no percurso da formação da inteligência. No entanto, embora esteja relacionada à inteligência, a imaginação não necessariamente se coaduna com a racionalidade.

Isso porque a racionalidade não é exatamente idêntica à inteligência, como também a inteligência não é sinônimo de racionalidade. Explicando de modo mais claro, a imaginação não é irracional como foi pensado durante a era positivista, no entanto, também não é a mesma coisa que racionalidade: é um tipo de faculdade psicológica que se alimenta do improvável e do aparentemente não inteligível.

Na fase infantil humana, essa faculdade psicológica pode estar em seu pleno vigor. Entendemos que a leitura de literatura pode ser uma espécie de exercício para que esse vigor não arrefeça, visto que o

arrefecimento da imaginação poderá acarretar para o ser humano uma significativa diminuição no seu potencial criativo, na sua autonomia intelectual e na sua capacidade de criticar e cuidar¹³.

Se no Brasil, coube à escola vivenciar – com a infância – a leitura de literatura, posto que, no Brasil, nas famílias, não existe o exercício constante do ato de ler, é também da escola, a maior responsabilidade de tentar, por meio da leitura de literatura, alimentar o imaginário do leitor, tendo em vista que essa alimentação poderá ajudar no desenvolvimento sadio das demais faculdades psicológicas.

Manoel de Barros¹⁴ no seu poema “O menino que carregava água na peneira” diz que a imaginação é típica do pensamento poético. O pensamento poético, a que nos referimos aqui, tem muito a ver com o pensamento infantil. Barros diz que o menino que carrega água na peneira faz poesia. A feitura da poesia, talvez seja a plenitude da imaginação. A poesia pertence necessariamente ao imaginário.

Depois da 2ª Grande Guerra Mundial (1939/1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949) foi um documento que trouxe à lume as problemáticas sobre os direitos que os seres humanos possuem e ao mesmo tempo a violação desses direitos por parte de outros seres humanos. A violação dos direitos humanos tem rebatimento direto na violação dos direitos que o ser humano tem na fase da infância.

Um dos direitos humanos que a fase da infância possui é o direito de brincar. A brincadeira é uma atividade lúdica que tem papel importantíssimo na formação da psicologia das pessoas. Desse modo, a literatura na escola, longe de ser tratada como uma atividade de correção e opressão, necessita ser tratada como uma brincadeira. É importante entender que a brincadeira não pode ser confundida nem com o fútil e nem com o frívolo.

¹³ A palavra “cuidar” está sendo utilizada neste artigo no sentido que lhe é conferido por Leonardo Boff no seu livro *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra* (1999).

¹⁴ Manoel Barros é um poeta brasileiro. Recebeu dois Prêmios Jabutis. Um de seus livros mais conhecidos é o *Livro sobre Nada* de 1996. Barros escreveu um livro chamado *Exercício de ser criança* (2000) e nesse livro, ele apresenta o seu poema “O menino que carregava água na peneira”.

11 UMA ESCOLA DIALÓGICA E A LITERATURA QUE NELA ENTRA

Se vamos entender dialógico por um processo em que interlocutores não se excluem, mas se complementam, sem necessariamente de fundirem, então vamos entender que a literatura para a infância e a escola necessitam dialogar entre si, caso contrário, não haverá condição de se tornarem próximas e amistosas. A literatura para a infância e a escola, entretanto, só entram em diálogo quando ambas são dialógicas.

A dialogicidade do texto literário para a infância tem relação com a produção da literatura e a mediação da literatura diferentes do modelo técnico racionalista vigente durante a predominância do cogito cartesiano em detrimento, por exemplo, das pesquisas que se opuseram às premissas da sociologia de Durkheim e de Comte¹⁵ Numa condição de diálogo, a literatura não se rende a pressupostos monológicos.

Uma escola dialógica é, na compreensão de Saviani (2007), aquela que se fundamenta em paradigmas sócio-historicistas e que se propõe a dialogar no momento em que se propõe a compreender a identidade como sendo um construto histórico, social e, portanto, transitório. A escola dialógica, diferentemente da escola racionalista, não fecha questão sobre conhecimento e não se nega a refletir sobre conhecimentos.

O dialogismo entende que existam possibilidades de conexões, de interrelações, de interlocuções entre aqueles que são iguais e aqueles que são diferentes. No entanto, não põe o que é igual como referência para o que é diferente, visto que não pretende estabelecer distinções explícitas entre o que é igual do que é diferente, pois não pretende também categorizá-los de forma estanque.

No processo dialógico escolar, a estaticidade dá lugar à dinamicidade. O que é dinâmico, é *in vivo* (MORIN, 2002) e o que é *in vivo* diferencia-se do que *in vitro*. Numa tentativa analógica, diríamos que o literário é dinâmico (*in vivo*) diferente de uma espécie de literário

¹⁵ Émile Durkheim (Épinal, 15 de abril de 1858 — Paris, 15 de novembro de 1917) é considerado um dos pais da Sociologia moderna, tendo sido o fundador da escola francesa, posterior a Marx, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É amplamente reconhecido como um dos melhores teóricos do conceito da coesão social. Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (Montpellier, 19 de janeiro de 1798 — Paris, 5 de setembro de 1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo.

(*in vitro*). A literatura, se considerada sua complexidade, é dinâmica, pois pertence à ordem do que é não categorizável de forma fechada, de modo estático.

A literatura para a infância que é produzida tendo como objetivo dialogar com a infância precisa de uma escola que também seja dialógica, senão, ao chegar na sala de aula, a literatura poderá ser utilizada como se fosse um objeto simplista. É importante que a escola saiba como receber o que é literário e prepare-se para tal recepção, é importante que, de fato, escola e literatura estejam numa mesma sintonia ideológica.

Quando isso ocorre, quando a escola, vivenciando uma postura dialógica, deixa que a literatura seja assim também vivenciada na sala de aula, os leitores infantis e juvenis, ou seja, os leitores da infância percebem que a literatura nada mais é do que uma grande invenção humana e por ser uma grande invenção humana lhes é muito próxima e muito necessária.

12 NA ESCOLA DIALÓGICA, UMA MEDIAÇÃO DIALÓGICA DE LITERATURA

Sem dúvida, quando a literatura é recebida numa escola dialógica e o processo de interlocução entre escola e literatura se dá de modo que instituição de ensino e objeto estético-pedagógico não se oponham ou mesmo de excluam, a mediação pedagógica em sala de aula tende a ser muito menos problemática para o leitor que está em processo de formação do seu repertório leitor.

A mediação dialógica é, antes de tudo, uma mediação. Ou seja, é um caminho, uma estrada, um percurso não diretivo, um guia para o leitor que se forma e um guia aberto a reflexões constantes. Quando se diz um guia aberto a reflexões constantes quer se dizer uma pessoa – com mais experiência de leitura – tentando fazer com que uma outra – com menos experiência de leitura – possa refletir sobre o lido.

Uma mediação dialógica fundamenta-se na ideia de que a leitura é um processo complexo, portanto não é um processo simplificador. Isso quer dizer que a leitura de literatura, por exemplo, não deve ser reduzida a análises superficiais da língua, porém deve ser realizada considerando o grau de profundidade que tal processo de interlocução exige tanto por parte do leitor, quanto por parte do texto e do mediador.

O mediador é um ator escolar muito importante no processo de formação do leitor literário. Numa concepção de prática pedagógica dialógica, a literatura para a infância não é tratada como se fosse um manual de ensino e de conduta, um roteiro didático, uma fórmula pronta, um molde. A literatura recebe o tratamento do dialogismo, isto é, a polifonia e a polissemia desse gênero discursivo não são relegados a planos secundários.

É possível que afirmemos que o mediador pedagógico, fundamentado numa postura dialógica, é certamente um leitor literário. Entendemos leitor literário aquele que gosta de ler literatura e compreende que a leitura de literatura, em determinado sentido de suas funções docentes, não é uma opção, mas uma necessidade (FERREIRA, 2012), em virtude das ações que tais funções deliberam como necessárias.

No que diz respeito ao texto literário e ao tratamento recebido por ele na escola dialógica, é possível que digamos: numa atividade docente em que a leitura literária seja compreendida como um processo de prazer e aprendizagem, o ranço do didatismo racionalista não consegue impedir a pluralidade que ocorre quando da leitura do literário, visto que a dimensão complexa da literatura não é reduzida.

Também é relevante que se explique: a literatura – para a infância ou para a fase adulta – que é construída numa perspectiva racionalista, quando de sua entrada numa escola de processo dialógico, tende a ser revisitada e posta no seu lugar mais adequado: o lugar da literatura paradidática. A literatura paradidática não terá, nesse caso, o mesmo tratamento que a literatura não paradidática.

Isso porque, a literatura paradidática não tem a mesma intenção que a literatura para a infância. A intenção do paradidático, inclusive a sua finalidade precípua, é ajudar o mediador a promover o ensino. Nesse sentido, sua finalidade difere da literatura construída numa perspectiva dialógica. E essa diferenciação é notada e apontada numa mediação de natureza dialógica.

13 O DIÁLOGO POSSÍVEL, SE COMPREENDIDAS AS NECESSIDADES

Tudo que entra na escola se escolariza. Essa sentença pode ser boa ou pode não ser boa. Depende do que é a escola. A escola, assim

como explica Michael Young¹⁶, não é senão aquilo que queremos que ela seja. Se almejamos que seja linda, linda será, se queremos feia, feia será. Se a queremos libertária, libertária será. Se a queremos opressiva, cuidem-se todos de que dependem dela.

A escola, assim como a literatura, é imaginada. Os seres humanos – nós – imaginamos o mundo e quando realizamos a nossa imaginação lhes damos as feições as quais julgamos convenientes. Se houve uma escola que quis uma literatura detida, há por trás desse desejo escolar, o desejo de quem inventou a escola e de quem a mantém inventada. Se queremos diálogos entre escola e literatura, é possível que assim seja.

No entanto, não tenhamos ilusões, os diálogos possíveis entre escola e literatura dependerão muito de uma série de variáveis que vão desde a concepção do que é a vida, do que é sujeito, do que sociedade, do que é ensino, até a concepção do que é a morte. Pode parecer abrangente, mas é isso mesmo: os diálogos entre escola e literatura são demasiadamente abrangentes.

Para que diálogos possíveis aconteçam, é importante que se compreendam as necessidades tanto da escola quanto da literatura, logo dos atores que com essas duas invenções do imaginário e da linguagem estão (in)diretamente envolvidos: atores escolares de todas as montas. Não se deve pensar na relação escola e literatura sem que se pense na existência dos leitores – em formação e em mediação.

Numa processo de diálogo entre a escola e a literatura, alunos e professores – sujeitos mais diretamente envolvidos com essa problemática dentro da sala de aula – devem ser prioritariamente entendidos. Quando dissemos entendidos, queremos, de fato, dizer que tais atores escolares não podem ser desconsiderados nos processos que interligam a literatura e a escola.

Nesse sentido, quando programas, por exemplo, de formação do leitor literário são pensados por instância oficiais¹⁷ e os principais atores dessa inter-relação literatura e escola não são ouvidos, provavelmente esses programas não obtêm sucesso. O que, ao nosso ver, tem sido, infelizmente,

¹⁶ Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e da Universidade de Bath. E-mail: M_Young@ioe.ac.uk. O texto *What are schools for?* tornou-se relevante para aqueles que pesquisam a escola e todos os seus desdobramentos.

¹⁷ Falamos de Governos: Federal, Estaduais e Municipais.

aquilo que ocorre nas escolas brasileiras. Lembramos que o Governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001, distribuiu cerca de 60 milhões de livros de literatura para mais de 8,5 milhões de estudantes do 5º e do 6º ano do ensino fundamental. No entanto, a ideia de distribuição não surtiu o objetivo pretendido.

O programa se chamava “Literatura em Minha Casa” e, foi, segundo o então ministro da educação, professor Paulo Renato Souza, o coroamento de um processo de dedicação à leitura¹⁸. Todavia, o livro que chegou à escola não cumpriu necessariamente seu objetivo, pois a distribuição pode não implicar a boa recepção, isto porque, entre o livro que está na estante e a mão do leitor em formação existe a mediação.

Diálogos possíveis entre literatura e escola só se dão quando os atores – nesse processo envolvido – são consultados sobre o que eles querem e o que eles desejam. Nenhuma programação oficial de incentivo à leitura pode ser bem-sucedida se a sua materialidade se configurar descontextualizada, inflexível: próprio do que não é propositivo.

14 A PRESENÇA DA LITERATURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES...

Não se deve pensar a literatura na escola sem que pense a literatura como uma espécie de processo sistêmico. A literatura pode trazer para a escola a possibilidade de diálogos possíveis com outras linguagens. A leitura do literário na sala de aula abre espaços e tempos que o conhecimento possa ser transformado em conhecimentos – os epistêmicos, os assim não classificados.

¹⁸ 4/12/2002 (Agência Brasil - ABr) - O Programa “Literatura em Minha Casa”, criado pelo Ministério da Educação em 2001, é o “coroamento” das políticas públicas desenvolvidas pela pasta nos últimos 8 anos, de acordo com o ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Ele participou da Teleconferência “Literatura em Minha Casa”, que a TV Executiva apresentou ao vivo, do auditório da Embratel, nesta capital. Para estimular a leitura o programa distribuiu, no início deste ano, cerca de 60 milhões de livros para 8,5 milhões de estudantes de 4ª e 5ª séries. A segunda etapa do Programa, que tem como slogan “livro é gênero de primeira necessidade”, vai doar coleções com 5 livros a 3,5 milhões de alunos da 4ª série, no início de 2003. Toda a parte visual do Programa foi feita pelo escritor e cartunista Ziraldo, autor do “Menino Maluquinho”. “Paulo Renato fica sendo o ministro que marca a história da educação brasileira, porque compreendeu a importância da leitura”, disse Ziraldo durante a Teleconferência, que se encerrou há pouco.

A escola, quando compreende as possibilidades que a literatura lhe traz, abre-se para a vida e no lugar de se fechar em copas, esquecendo a sua necessária relação com a *in vivo*, torna-se propositiva nos processos de leitura. Foi por isso que Freire (2000) advertiu que a escola precisa dialogar com a vida para poder formar o leitor de textos, que nada mais é do que o cidadão.

Se houve época – como já dissemos antes – que a literatura ficou fora da escola. Nos dias de hoje, entendemos que a literatura está dentro da escola e, talvez por essa razão, a escola – a despeito de tantos problemas que tenha – não seja mais a mesma do século XIX. A escola, costumava comentar Freinet (1896-1966)¹⁹, mudou. Pois é isso mesmo: a escola mudou.

E sua mudança se deu com a literatura. No entanto, mesmo estando dentro da escola, e mesmo a escola não sendo mais predominantemente racionalista, a literatura tem travado embate forte com ideologias que insistem em querê-la como sendo mero instrumento de ensino, basta que tenhamos acesso a alguns depoimentos de atores escolares e suas memórias de leitura na escola.

A presença da literatura na escola não garante que dentro da escola a literatura não seja utilizada de modo adequado, mas garante que a discussão sobre as possibilidades do uso da literatura na sala de aula está mais viva e isso, no nosso entendimento, é um avanço. Discutir sobre a presença da literatura na escola e sobre as possibilidades que essa presença traz à escola é essencial à formação do leitor.

Nesse sentido, garantir que a literatura esteja dentro da escola – na sala de aula, na biblioteca, nos momentos de recreio, nas aulas vagas, nas conversas de corredores, nas salas da secretaria, na sala da direção, as mãos dos pais, nas mochilas, é uma tarefa que nós, professores, precisamos entender que também é nossa e que de algum modo, e que é nossa de uma forma muito particular.

¹⁹ Celestin Freinet foi um pedagogo anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam tendo grande ressonância na educação dos dias atuais. É no texto *O Livro da Vida* que Freinet nos ajuda com que ora argumentamos.

15 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Ao longo do tempo, a escola e a literatura, mesmo quando não se entenderam bem, estiveram interligadas. Ou seja, de um modo ou de outro, as duas não se distanciaram de todo e por essa razão, talvez sejam, ainda hoje, assunto passível de discussão e análise constantes. Este texto, de modo introdutório e, às vezes, pouco burocrático, pretendeu refletir sobre essa relação.

A literatura e a escola, se nos séculos racionalistas, estranharam-se, nos dias atuais, parecem menos avessas uma à outra. A literatura produzida para a infância, por exemplo, passou a fazer parte do universo escolar de modo bastante frequente e a escola, mesmo cometendo equívocos conceituais e metodológicos, melhorou no campo de sua abordagem em relação ao literário e à formação do leitor.

O que nos levar a entender que é possível que diálogos existam entre a escola e a literatura, e é possível que a existência desses diálogos seja ganhos para os leitores que se forjam no universo escolar e vão, na vida fora da escola, lá onde tudo de fato de dá, materializar a leitura que experimentaram nos bancos escolares. No entanto, ambas, a literatura e a escola, juntas, precisam cuidar disso.

Entendemos que formação do leitor é uma preocupação que cabe a uma série de variáveis, porém, aqui, mais precisamente aqui no Brasil, elegemos a literatura e a escola como as duas variáveis que mais nos chamam a atenção para essa questão e que parecem-nos alertas para a gravidade da questão em tela. A formação de leitores críticos é fundamental na melhoria da qualidade de vida de um mundo.

Os possíveis diálogos entre a escola e a literatura ocorrerão de modo que a formação do leitor seja efetivamente garantida, no momento em que esses diálogos não forem entendidos como ocorrências possíveis, mas não necessariamente fulcrais. Ou seja, é imperioso que se entenda a importância da literatura dentro da escola e a reflexão acurada sobre como se utiliza a literatura no universo escolar.

A utilização da literatura dentro da escola é um tema que requer atenção e que merece de nossa parte todo cuidado para que possa constantemente ser motivo de construções e desconstruções, num processo de dialógico intenso, o que certamente não ferirá a natureza plural do literário e nem a natureza reflexiva da escola que almejamos dinâmica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *História da Leitura*. Campinas, Mercado Aberto, 2000.
- ARIES, Phillip. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro, LTC, 2001.
- ARROYO, Miguel. *Literatura Infantil Brasileira*. Belo Horizonte, Melhoramentos, 1997.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOJUNGA, Lygia. *A casa de madrinha*. Rio de Janeiro, Casalygiabojunga, 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo, Global, 2005.
- ECO, Humberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. *A literatura e a sala de aula: uma abordagem transdisciplinar de ensino*. (Tese de Doutorado). Natal, 2007.
- _____. *A literatura na sala de aula: uma alternativa transdisciplinar de ensino*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2007.
- _____. Prática Pedagógica: Quando a leitura não é uma opção. Simpósio Internacional de estudos da linguagem, Recife, Pernambuco, 2012 (Comunicação Individual)
- FREIRE, Paulo. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Rio de Janeiro, Summus Editoria, 1997.
- JAPIASSÚ, Hilton. *A crise do saber objetivo*. Letras & Letras, 1998.
- MAFESOLLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Betaloso. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: WALK, 2010.
- _____. *Ecologia dos Saberes: Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação novas fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Anta-Karana, 2008.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand-Brasil, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 2002.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2005.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto, Edições Asas, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas, Autores Associados, 2010.

_____. *HISTÓRIA das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias curriculares*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre, ArtMed, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia*. (Ensayo psicológico). 3 ed. Madrid, Espanha: Akal., 1996.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. (Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich) São Paulo: EDUC, 2000.

RESUMO

Este artigo discute a inter-relação literatura e escola e propõe reflexões, ao nosso ver, importantes sobre ela. Nele, encontra-se a seguinte indagação: é possível que a escola e a literatura dialoguem de modo que a primeira não transforme a segunda exclusivamente em recurso de ensino, mas lhe tome como objeto estético com características e funções não meramente didáticas? Nesse sentido, por meio de quinze tópicos, fundamentados em aportes teóricos diversos, almejou-se discutir questões que versam sobre a escola, a mediação pedagógica, o papel da leitura literária nas instituições de ensino, a leitura literária e a formação do leitor infantil e os Direitos Humanos. Ressalta-se que se trata de um artigo predominantemente teórico, com intenções propositivas ao longo das reflexões apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Literatura. Diálogo. Infância. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This paper discusses the interrelation literature and school and offers reflections, in our view, important on this interrelation. In it, lies the following question: Can the school hold discussions and literature so that the former does not turn solely on the second teaching resource, but take it as an aesthetic object with features and functions not merely didactic? In this sense, by fifteen topics, based on several theoretical contributions, it longed to discuss issues that concern the school, the mediation, the role of literary reading in educational institutions, literary reading and the formation of the child reader and human rights of children. It is emphasized that this is a predominantly theoretical article, along with purposeful intentions reflections presented.

KEYWORDS: School. Literature. Dialogue. Childhood. Pedagogical Mediation.

POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS: o olhar do egresso sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE

AFFIRMATIVE PUBLIC POLICIES: an undergraduate's perspective over the course of Intercultural Indigenous Education Programme at the Agreste Academic Center, Universidade Federal de Pernambuco.

Laura Medeiros*
Cátia Lubambo**

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que historicamente o Estado brasileiro tinha dispensado pouca atenção aos povos indígenas e ao fazê-lo o paradigma era sempre o de desenvolver políticas visando à integração e assimilação desses povos à sociedade nacional. Para Secchi (2007) essas relações vêm se alterando progressivamente, passando a ter um contexto de diálogo qualificado, ou seja, de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

Nas últimas décadas, surgiram no Brasil diversas iniciativas de políticas públicas consideradas inovadoras porque incluíram novos parâmetros orientadores das relações entre o Estado e as sociedades indígenas (SECCHI, 2007). Essas iniciativas, no entanto, não partiram espontaneamente do Estado. As pressões do movimento indígena e a legitimação dos projetos desenvolvidos pelas organizações não governamentais foram fundamentais para a criação e implantação de políticas públicas específicas e diferenciadas voltadas para essas sociedades (BENDAZOLLI, 2011). Na área educacional, especificamente, com os avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas, o Governo brasileiro tem adotado medidas de ações afirmativas visando promover a equidade e a inclusão social dessas populações.

* Bacharel em Administração, Especialização em Turismo e Professora da Unifap Devry, Mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE

** Pesquisadora Titular na Fundaj e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste da UFPE.

Entre as ações está o acesso ao Ensino Superior e, como afirma Bendazolli (2008), a virada do milênio mostrou o enorme contingente escolar indígena e a demanda por novos níveis de escolaridade. As comunidades indígenas, em sua grande maioria, buscando superar as dificuldades de acesso e deslocamento que os jovens enfrentavam no ensino ofertado em escolas comuns, passaram a empenhar-se em conseguir escolas de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio nas aldeias. Para tanto, cursos superiores específicos eram requeridos com vistas à qualificação profissional de seus professores e que, segundo Lima, e Barroso-Hoffmann (2004), serviriam "para garantir o cumprimento das normas jurídicas relativas ao ensino escolar específico, diferenciado, bilíngue e intercultural, que atendessem às especificidades e necessidades dos povos indígenas, como garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)."

Em função disso, o Ministério da Educação priorizou a formulação de políticas para a formação superior de professores indígenas, por meio da articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) com o lançamento do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Embora exista hoje a oferta de ensino superior intercultural indígena em diversos estados da federação, são imprecisas as informações acerca do quantitativo real. No entanto, cabe destacar as iniciativas pioneiras das instituições de ensino superior que foram contempladas pelo primeiro Edital do (Prolind) lançado em 2005, quais sejam: Universidade do Estado do Mato Grosso Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e (Universidade do Estado do Amazonas (UEA) cujas propostas atenderam ao eixo I do edital que tratava da implantação e formação de professores indígenas em nível superior.

No caso de Pernambuco coube ao CAA, especificamente ao Núcleo de Formação de Docentes, assumir a responsabilidade de oferta e condução da Licenciatura Intercultural, por estar geograficamente, entre as universidades credenciadas, mais próxima das populações indígenas do Estado.

Segundo o último Censo (IBGE, 2010), o Estado de Pernambuco figura como o quarto estado do Brasil em número de indígenas, totalizando 53.284 indivíduos que compõem os seguintes povos: Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru e Xucuru de Cimbres. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do CAA teve início em 2009 e formou sua primeira turma em 14 de setembro 2013. Contou com 160 alunos aprovados em seleção específica dos quais 8 desistiram. Houve representatividade de quase todas as etnias, exceto a Pankaiuká. Contudo, segundo o professor Nélio Vieira de Melo, Coordenador do curso em sua primeira versão, há ainda uma demanda reprimida de aproximadamente 740 professores indígenas que necessitam dessa formação, a fim de fazerem funcionar plenamente em suas comunidades o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) é próprio desse tipo de curso que a avaliação seja realizada continuamente, com o objetivo de proporcionar uma educação formativa que seja emergente das necessidades e características desses povos. (BRASIL, 2002)

Portanto, a avaliação contínua pode atuar como garantia de que o processo educacional seja voltado para a realidade sociocultural de cada povo, interligando a produção do conhecimento à identidade das comunidades envolvidas. Torna-se cogente ajuizar os impactos efetivos e duradouros impressos pelo programa nessas comunidades indígenas através da formação dos professores. Desse modo, a investida do trabalho em elaborar um panorama na ótica dos egressos possibilitará a formulação de um juízo crítico, que contribua se for o caso, com o aperfeiçoamento das práticas de gestão da Licenciatura Intercultural do CAA, em suas próximas versões. Além disso, um olhar mais acurado sobre o cenário acadêmico dessa temática aponta para escassos trabalhos dedicados a confrontar o que se apresenta como currículo no que diz respeito às competências, habilidades e atitudes e o que de fato vê-se espelhado nos sujeitos dessa formação no que tange a sua efetividade. Em virtude dessa constatação, esse artigo propõe gerar informações sobre a experiência que vem sendo desenvolvida pela UFPE, no tocante à formação da população indígena e que tem a interculturalidade como proposta.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Esta seção contempla, primeiramente, a trajetória das políticas públicas a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) da qual se analisa a legislação brasileira dirigida à educação superior, englobando o papel dos principais organismos envolvidos nas políticas educacionais objetivando situar a educação superior indígena no Brasil e compreendê-la no panorama atual. Reflete, num segundo momento, sobre a matriz curricular do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tendo por base o desenvolvimento de competências, tida como atividade central para possibilitar a complexa tarefa de formar professores indígenas para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural e faz uso de algumas proposições de estudos já efetuados junto a cursos de formação de outros povos para balizar a análise das opiniões dos egressos.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS ERIGIDAS A PARTIR DELA: O NOVO LUGAR DO ÍNDIO

As conquistas no âmbito das políticas públicas obtidas nos últimos anos pelos povos indígenas no Brasil, em todas as áreas, incluindo-se a educacional deveram-se, sobretudo, às pressões e reivindicações dos movimentos indígena e indigenista aproveitando o contexto de abertura democrática.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) deixou como maior resultado, segundo Paladino e Almeida (2012), o abandono da postura integracionista, comum às constituições anteriores, estabelecendo como princípio norteador a diversidade sociocultural e o direito aos índios a uma educação escolar diferenciada.

Decorridos 26 anos desde sua promulgação observa-se que muitos são os Decretos, Leis e documentos¹ erigidos a partir de 1991 vi-

¹ Para informações mais detalhadas sobre o teor desses documentos consultar: MEC: Decreto nº 26/1991 e Diretrizes para a Política Nacional escolar Indígena de 1993; LDBEN nº 9.394 – estabelece normas para todo o sistema nacional brasileiro, desde a educação infantil até a educação superior; CNE: Pareceres 03/1999 e 14/1999 – aprovam e fixam as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Lei 10.172/2001: Trata do Plano Nacional de Educação, capítulo IX aborda a Educação Escolar Indígena.

sando concretizar a proposta de uma escola indígena de qualidade e que contemple seu caráter específico, diferenciado, bilíngue e intercultural.

Em 2002, publica-se os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) que contém em sua versão final, segundo o próprio documento, a sistematização das ideias e práticas consideradas eficazes para que se estabeleçam programas de formação indígenas de qualidade. Convém esclarecer que a primeira versão do projeto político pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA se baseou nas orientações dos RFPI.

Em 2002 é instituído pela Lei nº 10.558 o “Programa Diversidade na Universidade”, cuja papel é implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, em especial, os afrodescendentes e os indígenas brasileiros.

Em meio a essas iniciativas de ampliação do acesso ao Ensino Superior, debates e discussões acerca de um curso específico para os povos indígenas já vinham ocorrendo no país há muito tempo e os anos de 2003 e 2004 foram profícuos para se pensar em um caminho para sua implantação. Dois encontros ocorridos no ano de 2004, quais sejam, o Seminário “Desafios para uma educação Superior para os povos Indígenas”, coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional, realizado em Brasília, e a 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizada em Barra do Bugres (MT), coordenado pela Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), foram cruciais para revelar a importância, a urgência e a necessidade de se criar canais de acesso à universidade para as populações indígenas do Brasil.

Um outro programa que ofereceu perspectivas para os indígenas foi o Programa Universidade para Todos (Prouni) instituído pela Lei nº 11.096/2005, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Em seu art. 7º esclarece as obrigações das instituições de Ensino Superior que aderirem ao Prouni, e no inciso II prevê que no “Termo de Adesão” ao programa deverá constar percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. O número de bolsas concedidas pelo Prouni desde seu início contemplou cerca de 1.839.272 estudantes

até o segundo semestre de 2013, englobando todos os estados da Federação e certamente contemplou alunos indígenas segundo informações extraídas do portal do Ministério da Educação (MEC).

Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lança através do Edital nº 5/2005/SESu/SECAD-MEC, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, composto por três eixos, e tendo o Eixo I voltado para a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior, do qual participou o CAA, na segunda edição do edital, no ano de 2008.

O Prolind apresentava como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, como uma política pública da União a ser implementada pelas instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais de todo o país. O Edital 2008 teve como objetivo específico apoiar os projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades indígenas, em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

2.2 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA:

o movimento comunidade academia e academia comunidade

Esse tópico compõe-se a partir de uma discussão sobre o movimento entre a comunidade indígena e a academia e como essa relação deve se manifestar de forma simbiótica. Tornou-se consensual destacar que os projetos acadêmicos das licenciaturas interculturais devem emanar das necessidades apontadas pelos povos indígenas (DIAS, 2002; MEDEIROS, 2008; LEAL, 2012), da mesma forma que é característica precípua dessa formação universitária capacitar os licenciados para promover nas escolas da comunidade novas práticas de valorização e fortalecimento da cultura indígena. Consoantes com esse debate Lima e Barroso-Hoffman (2004) frisam que as instituições de educação superior têm sido procuradas pelas lideranças e comunidades indígenas como um espaço estratégico para aquisição de conhecimentos que os

possibilitem lutar por seus direitos e emancipação social. A inserção de representantes desses povos no ensino superior representa uma nova forma de olhar a educação nessas comunidades com vistas a reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades.

Especificamente com relação ao tema da educação intercultural cita-se o trabalho de Medeiros (2008) que tratou da possibilidade de interação entre o conhecimento científico e o tradicional e como essa inter-relação de saberes dá-se inicialmente na formatação dos cursos superiores e, posteriormente, se manifesta na educação básica da comunidade. Assim, para a autora dois elementos são substancias nesse processo:

- O primeiro é que os projetos dessas licenciaturas devem ser pensados a partir da intensa participação do conjunto de atores na concepção dos projetos acadêmicos, na estruturação da matriz curricular, e na metodologia de trabalho, o que possibilita a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional fazendo surgir propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade;
- E o segundo é que, a partir da efetivação do primeiro ponto, torne-se possível, mediante a atuação desses licenciados, que a escola indígena passe a ser vista como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade.

Dessa forma é visível como uma eficiente formatação e implantação dessas licenciaturas interculturais podem formar agentes promotores de novas práticas na comunidade. Entretanto, faz-se imperioso ressaltar que tão somente formar e qualificar professores indígenas para atuar nas comunidades seja o condão. Há que se considerar que sendo a escola contextualizada em sociedades distintas das sociedades indígenas, a possibilidade de se tornar espaço de resistência, luta e de afirmação de identidade, ainda é um desafio. Assim, como ressalta D'Angelis (2006):

Em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmaga-

dora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena. (D’ANGELIS, 2006, p. 160).

Ainda a respeito do modelo de escola prevalecente no Brasil, Leite (2010) afirma:

[...] é bastante homogeneizador. Formar parte de uma rede pública significa uma uniformidade de práticas, de estruturas, de relações. Não há espaço para a diversidade, para a especificidade, para as particularidades presentes em uma sociedade cada vez mais heterogênea. Ao entrar na esfera pública, as escolas indígenas correm o risco de perder sua identidade, mantendo apenas no discurso a proposta de uma educação intercultural. (LEITE, 2010, p. 208).

Paladino e Almeida (2012) apontam que a forma mais adequada para que essa escola possa ser denominada de fato indígena e que possibilite a concretização da autonomia, da especificidade e interculturalidade, bem como resolver de fato os problemas decorrentes da ineficiência dos estados e municípios no que respeita a oferta e financiamento do ensino indígena, seja a instituição do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Portanto, em decorrência dessas características diferenciadas, as escolas além de necessitar de professores índios, deve ser construída com base em currículos diferenciados, calendários escolares inseridos nas realidades socioculturais das diferentes sociedades indígenas, com produção de material pedagógico, adoção de metodologias e sistemas de avaliação que deem apoio às novas práticas pedagógicas indígenas.

Ainda que não esteja concretizada a escola indígena, as licenciaturas interculturais têm podido, no processo academia-comunidade indígena ser idealizadas, planejadas e desenvolvidas a partir da elaboração do PPP.

Para Stocco (2005), a construção/condução do PPP contribui para definir as estratégias que visam à superação das contradições teóricas e práticas. Stocco (2005) parte da premissa que embora existam determinações legais para a estrutura do PPP, ele deve se constituir em um processo de discussão sobre a prática educacional; a essa construção devem estar atreladas a realidade do curso/instituição, tendo como

suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Deve ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação. É necessário que seja uma ação articulada por todos os envolvidos com a realidade do curso/instituição e, também, ser construído continuamente como produto e como processo. Nessa perspectiva revela-se o caráter dinâmico do currículo do curso, que deve ser aberto e flexível.

A construção do PPP é a forma objetiva de o curso de graduação dar sentido ao seu saber fazer; é a possibilidade concreta de seus sonhos, onde ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a revelação de seus compromissos, sua intencionalidade e, principalmente, a identidade de seus membros.

Ao ser pensado coletiva e criticamente, o projeto deve evitar a matriz curricular de forma fragmentada e que redunde certamente na compartimentalização das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares. O projeto deve reunir elementos que de fato possibilitem o desenvolvimento de habilidades e para tal é necessário que o faça imbricando ensino, pesquisa e extensão (STOCCO, 2005).

Outra base que deve alicerçar a formação dos PPP, sobretudo nos projetos de licenciatura intercultural, trata dos Referenciais para a Formação do Professor Indígena (BRASIL, 2002). Tais referenciais constituem um documento que procura sistematizar ideias consensuais e práticas de cursos de formação indígena já executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país. Essa característica peculiar é fruto da própria formatação desses referenciais que se tratou de uma construção coletiva realizada por quinze índios de diferentes povos. Interessante destacar que a elaboração desse documento é convergente com as exposições de Candau (2009) ao apontar que as licenciaturas interculturais, que trazem uma perspectiva crítica, emanam não do Estado, ou sequer do meio acadêmico, mas que sua proposta é erigida a partir de discussões políticas internas aos próprios povos.

Assim, esse documento dá conta de que, para iniciar o planejamento de um programa de formação dos professores indígenas, são necessárias discussões nas comunidades para possibilitar um diagnóstico detalhado que dê início à formulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

Os programas de formação precisam habilitar os professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade.

No capítulo 3 do referido documento, que versa sobre quem são os professores indígenas, e ao abordar a questão das suas competências profissionais, afirma que o enfoque dado aos currículos atuais é compatível quando se referem também ao contexto indígena.

Os Referenciais apontam formas gerais para caracterizar o currículo, tais como: calendário anual; carga horária prevista; opções metodológicas para a organização curricular; eixos temáticos; perfil dos profissionais formados; flexibilidade do currículo de modo a permitir aperfeiçoamentos durante as etapas de formação, no planejamento e na avaliação; e perfil dos formadores. (BRASIL, 2002).

A esse respeito, ao adentrar na discussão dos PPPs, observou-se que alguns autores trazem à tona o uso do conceito de competências nos currículos. Em Dias (2002) destacam-se suas contribuições críticas a respeito do uso deste termo, evidenciando sua nova “roupagem”, uma vez que esse conceito assimilado e disseminado pelas instituições reguladoras se baseia em modelos “exportados”, vinculados a diferentes momentos de crise no mercado e tendo como principal formulador os Estados Unidos. Saliente-se que seu prognóstico, à época, sobre a indicação de que esse currículo por competências seria pauta de muito debate, incluindo-se mais estudos sob uma perspectiva crítica, no que tange a crença de que ele atende às expectativas do sistema educacional e dos professores, certamente ocorreu, mas não conseguiu transformar em mudanças concretas na legislação vigente.

Dessa forma, apesar da resistência ao conceito, convém esclarecer que grande parte dos cursos interculturais indígenas em funcionamento no Brasil são constituídos com base na legislação em vigor e foram pensados tendo o conceito de competências como base na organização curricular. Na concepção adotada por esses Referenciais, competência significa:

A reunião de saberes e experiências a serem ativados nas situações de trabalho, para que os profissionais em formação possam dar sentido e resolver as situações que se apresentam a cada dia. Esse enfoque privilegia a formação que toma a prática como

elemento fundamental para a reflexão teórica, valorizando um saber traduzido em agir e fazer para a melhoria da vida social e da escola real. No caso dos professores indígenas, na sua maioria professores em serviço, com grande acúmulo de práticas e conhecimento advindos da experiência cotidiana, o conceito parece ser de grande operacionalidade para nortear as atuais propostas curriculares pedagógicas. (BRASIL, 2002).

Mais adiante o documento faz referência também ao sentido coletivo de competências a serem adquiridas pelos professores indígenas:

Também se entendem as competências não só como próprias de cada indivíduo, mas coletivas, a serem definidas e reconhecidas pelos seus pares. Tal concepção é especialmente significativa para dar conta da necessária vinculação cultural e social da escola indígena com a comunidade educativa mais ampla, conforme enunciado de forma já conhecida pelos diversos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil e no mundo. (RFPI, 2002)

Contudo, conforme destaca Leal (2012), essa construção de práticas e competências que articula o cotidiano da ação escolar e docente com os conhecimentos curriculares é uma tarefa ainda em construção, a tal ponto que para a efetivação dessa proposta faz-se necessário atentar para os seguintes aspectos:

- Valorizar os conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico. Essa valorização compreende entender o conhecimento tradicional como um sistema integrado de crenças e práticas; o conhecimento sobre plantas medicinais, biodiversidade agrícola, manejo do solo, do ecossistema, e que, portanto, não se separam dos demais aspectos da vida cotidiana, como as práticas espirituais, culturais, e esses, são compartilhados ao longo dos anos.
- Discutir os instrumentos para o diálogo intercultural e para que essa interculturalidade seja possível futuramente em outros âmbitos, tais como o político e o social.

Observa-se, então, que a contribuição de Leal (2012) segue na direção de incluir e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas

no currículo. A presença das necessidades dos povos indígenas na formação do PPP abre caminho para facilitar a formação de competências, ou seja, a promoção de novo saber fazer que valorize os conhecimentos da comunidade.

Encontra-se como ponto basilar dessa reflexão a ideia de que o Projeto Político-Pedagógico deve partir de uma discussão compartilhada, na qual esteja refletido o conjunto de aspirações e demandas imediatas do público ao qual se destina (STOCCO, 2005). Além disto, faz-se necessário, no período de formação, ter a prática como elemento fundamental para refletir a teoria e para desenvolver competências. Competências essas que possibilitem uma mudança nas escolas indígenas e na forma de partilhar o conhecimento nessas comunidades.

Ao tomar as perspectivas destacadas por esses autores, pode-se indicar um caminho para se avaliar a efetividade desses cursos a partir de dois aspectos: o primeiro, nos moldes dos Referenciais, trata de observar se o curso respeita e acata as indicações e necessidades dos professores indígenas (BRASIL, 2002); e o segundo, trazendo uma perspectiva mais crítica, inclui a opinião dos egressos sobre o curso; possibilitando conjecturar se a licenciatura conseguiu formar competências ao estabelecer essa relação entre a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, e dessa forma trazer para escola instrumentos de educação pautados nos costumes, crenças e hábitos da comunidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo ressaltam as contribuições teóricas de Godoy (1995), Mattos (2005), Creswell (2007) para a definição dos conceitos básicos de delineamento da pesquisa e método de coleta e análise de dados.

3.1 DEFINIÇÃO DO *LOCUS* DE PESQUISA

Este artigo adota como *locus* o curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco.

3.2 DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A abordagem qualitativa orientou as estratégias metodológicas utilizadas neste estudo, cuja intenção foi compreender o sentido atribuído a um dado fenômeno a partir da opinião dos indivíduos (GODOY, 1995) e, no caso específico, compor uma visão dos egressos sobre a Licenciatura Intercultural Indígena, identificando, a partir dela, quais as ações que geraram resultados esperados e as que deveriam ser reestruturadas com vistas a garantir maior efetividade do curso em sua próxima edição.

Nesse aspecto, considera-se que o estudo qualitativo possibilita a visão e decodificação de componentes de um sistema complexo de significados, ao tempo em que também constrói um quadro dinâmico e holístico ao analisar palavras e visões dos informantes (CRESWELL, 2007). Assim, o significado que as pessoas atribuem às coisas passa a ser a preocupação essencial desta abordagem, de modo que, ao tentar compreender o processo de significação entre indivíduos e entre indivíduos e coisas (instituições, ideias, objetos, situações vivenciadas), torna-se premente o direcionamento da pesquisa a esse tipo de abordagem (GODOY, 1995).

Adicionalmente, destaca-se a necessidade do estudo em compreender aspectos particulares da realidade humana e sociocultural por meio de experiências, valores e significados, de modo a lançar uma olhar mais subjetivo sobre os processos dinâmicos experimentados por esse grupo social, com vistas a possibilitar ao pesquisador a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (GODOY, 1995), o que também demarca a natureza qualitativa deste estudo.

Convém esclarecer que anterior à fase das entrevistas de que trata esse estudo, foi feito um estudo exploratório cujo objetivo foi estabelecer uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e para tal fez-se uso de um questionário estruturado, através de uma escala Likert de cinco pontos, informando o grau de concordância ou discordância com relação às afirmativas sobre o curso, sobre as instalações e acomodações e ainda sobre a auto avaliação do egresso com respeito às habilidades e competências adquiridas.

Nessa fase exploratória foi aplicado um questionário a 54 concluintes do curso. A análise dessa etapa foi feita numa perspectiva quan-

titativa uma vez que seu objetivo era traçar um panorama da visão dos egressos sobre o curso. O passo seguinte foi selecionar as afirmativas melhor discriminadas, o que resultou em itens nitidamente favoráveis e desfavoráveis ao conceito da maioria dos indivíduos.

Na realização das entrevistas, houve dificuldades de se estabelecer contatos com os estudantes em virtude das distâncias geográficas entre as comunidades. Desse modo, as entrevistas finalmente concedidas se deram em quatro momentos distintos: o primeiro, dia 22 de outubro, no auditório do CAA. O segundo, no dia 14 de novembro, na comunidade Cana Brava, do povo Xukuru. O terceiro, na cidade de Pesqueira, no dia 20 de novembro. O quarto, novamente no CAA, dia 22 de novembro, com egressos, já participantes de um curso de pós-graduação. As sete entrevistas se deram em forma de diálogo e foram orientadas por um roteiro composto por nove perguntas.

Em sua análise, optou-se por adotar um método alternativo à análise de conteúdo, denominado Método da Pragmática da Linguagem que tem por princípio, segundo Mattos (2005), incluir o sujeito pesquisador; trabalha com enunciados erigidos e se concentra no estudo dos processos de inferência pelos quais compreende-se o que está implícito. Estuda, portanto, os significados linguísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas aqueles que se deduzem a partir de um contexto extralinguístico: discursivo, situacional, etc. Ao tecer interpretações de cada resposta do entrevistado (o que quis significar?) o pesquisador deve articular os três níveis de interpretação: o sintático (literal), o semântico (indexical) e o pragmático (contextual).

Importa destacar a compreensão de Mattos (2005) de que a entrevista semiestruturada é uma forma de diálogo que poderá possibilitar ao pesquisador informações singulares, fornecendo surpresas para o interesse maior da pesquisa. Todavia, no transcorrer desse percurso, cabe ao entrevistador tanto o papel de fazer as perguntas como o de observador das reações dos entrevistados, sendo essa mais forte que os elementos semânticos das respostas, pois a dimensão simbólica do que se diz é mais forte que a semântica, e o significado é uma resultante global do ato de fala.

Assim, considerando o processo de coleta dados simbiótico ao processo de análise, adotou-se, nesses termos, as seguintes fases pro-

postas por Mattos (2005): Fase 1: recuperação (apreensão semântica das narrativas e anotações preliminares sobre os significados); Fase 2: análise do significado pragmático da conversação (análise do contexto pragmático do diálogo e busca do significado nuclear da fala do entrevistado); Fase 3: validação (confirmação das “falas” com os entrevistados); Fase 4: montagem da consolidação das falas (elaboração de uma “matriz de consolidação” com as falas dos entrevistados, de modo a proporcionar um mapa dos conjuntos das respostas, visando a uma aproximação dos relatos, opiniões e atitudes dos entrevistados e por fim a Fase 5: análise de conjuntos (análise da matriz de modo a entender a relação entre a proposta do Projeto Político-Pedagógico, a participação no curso e a mudança na prática dos entrevistados, a fim de buscar mais algum significado de alguma resposta isolada ou vista em conjunto com outras.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise a seguir procurou compreender os sentidos e significados formulados pelos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena acerca das competências adquiridas conforme estabelecido pela proposta pedagógica do curso.

A análise das falas possibilitou investigar de forma acurada as representações que os egressos formularam sobre sua formação e sobre as práticas desenvolvidas pelo curso. Adota-se, portanto, a perspectiva de que a pragmática da linguagem permite uma análise mais próxima e reveladora do contexto egresso/curso, ou seja, reveladora da relação entre comunidade indígena e academia.

As entrevistas, conforme detalhado na seção dedicada ao percurso metodológico, foram realizadas com sete egressos. Assim, durante o período da entrevista o olhar da pesquisadora voltou-se para além da captação das falas, visou, também, identificar as expressões, tensões e silenciamentos que compuseram todo o contexto do processo de significação.

Dada à dinamicidade do Método da Pragmática da Linguagem, foi possível encontrar pontos convergentes nas sete entrevistas o que conduziu a tratar da visão desses entrevistados a partir de três campos temáticos sendo: práticas e conteúdos para valorização da cultura, conhecimento sobre direitos e deveres, infraestrutura e ambiente do curso. Tais campos

passam a ser agora discutidos confrontando-os com as diretrizes do PPP (UFPE, 2008) e a literatura que embasa esse estudo.

4.1 PRÁTICAS E CONTEÚDOS PARA VALORIZAÇÃO DA CULTURA

a) Núcleo de respostas: interculturalidade e diálogo de saberes

- Propostas e Diretrizes do PPP:
 - ✓ Ampliar a consciência no processo de aprendizagem, da vinculação do ser humano com a terra, com a natureza, com questões socioambientais e o compromisso com as questões do desenvolvimento nas sociedades indígenas (sistematizador e liderança);
 - ✓ Favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e as não indígenas, entre os saberes tradicionais e os científicos;
- Conteúdo das entrevistas

A maioria [das disciplinas] foram bem vindas né? O currículo do programa ele foi construído com os povos indígenas. Então, essas disciplinas têm muito a ver com o nosso dia a dia na comunidade. [pausa] Então, isso foi muito bom né!, [pausa] A história do povo foi uma [...] arqueologia a gente fez levantamento dos processos históricos do nosso povo, nós fizemos trabalhos com as medicinas tradicionais da comunidade, como é a saúde né, dentro da comunidade e onde elas se complementam uma com a outra, onde elas estão sendo violadas principalmente a tradicional, ela foi muito boa (E2).

A gente acabou descobrindo que há possibilidade de diálogo dos conhecimentos. Um dos exemplos muito claro é quando vamos estudar, por exemplo, na área de biologia e ciências da terra e natureza, vemos que há várias pesquisas dos cientistas na Amazônia, nas áreas que os povos tradicionais trabalham com a medicina tradicional, né? Nós defendemos a ideia de que conhecimento se aprende dentro da própria comunidade. Assim, o conhecimento científico deve partir disso, que esses conhecimentos devem ser respeitados e dialogarem entre si. [ênfase] (E1).

Sou muita crítica em relação a essa situação de saber científico. Pra mim todo saber é científico [pausa, entrevistado reflexivo] todo saber é válido, não existe um maior ou menor. Não é o fato de estar numa academia que o saber vai ser superior ao nosso. Então eu acredito que existe sim um excelente diálogo entre esses saberes, os saberes do nosso povo e os saberes da academia, e foi bastante produtivo esse diálogo, essa troca desses saberes, que realmente contribuiu (E3).

O saber científico [pausa, entrevistado reflexivo] eu acho que todos os saberes tradicionais como os saberes científicos são dois saberes [insegurança e questionamento na resposta] o saber científico não pode ser desconsiderado, como também não pode ser desconsiderado o saber tradicional. Um depende do outro. Eu acho que não existe saber verdadeiro. Existe saberes diferentes e que vão se adequando, vão se aperfeiçoando, na medida em que vão respeitando o saber um do outro. [o entrevistado faz uma pausa e fala de forma contundente] Porque foi o que a gente viu aqui. Foi uma troca de saberes, que respeitando o saber de cada um, e que deu certo. E que tem que ser assim mesmo (E5).

Pode haver um diálogo sim. Pode [ênfase]. Entre os dois saberes [...] Teve uma questão que ele [curso] abordou. Essa questão das plantas medicinais, da saúde (E6).

Observa-se que o PPP do Curso pauta-se na premissa de que é necessário, principalmente para esse tipo específico de formação, desenvolver uma aproximação entre os diversos saberes. Essa questão foi a tônica de todas as entrevistas realizadas e percebe-se que do ponto de vista discursivo os entrevistados reproduzem em suas falas a concordância de que é possível a promoção desse diálogo e a comensurabilidade desses saberes.

Esse núcleo de respostas encontra dois aspectos importantes que devem ser considerados a partir dos extratos de fala. O primeiro diz respeito a uma ruptura do modelo que visualiza a ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso e aproxima-se do que Boaventura Santos (2010) estrutura como uma ecologia de saberes.

Este modelo pauta-se na ideia do pluralismo epistemológico, ao reconhecer a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da experiência humana no mundo e das experiências e práticas sociais alternativas. Convergente a essa propos-

ta, a sistematização e diálogo são os termos escolhidos pelo PPP para nomear essa prática de ajuntamento dos saberes.

Portanto, ao se escolher sistematizar e dialogar o olhar para os diversos conhecimentos sai de uma ótica hierarquizante e passa para um processo horizontal de reconhecimento dos diferentes tipos de saberes. Essa nova percepção rejeita a ideia de um saber soberano a outro. Contudo, esse parece ser um ponto nevrálgico no entendimento dos entrevistados, visto que em muitas das falas ocorre uma inversão em que os saberes tradicionais e populares aparecem como superiores ao saber científico, ou a fim de promover a valorização do saber da comunidade, a exemplo da entrevistada E3 que, em sua fala, aponta todo saber como científico.

O segundo ponto que merece destaque é que ao serem perguntados sobre o diálogo entre as discussões ocorridas no espaço da academia e as práticas realizadas na comunidade, ou seja, como o conhecimento acadêmico através de pesquisas e intervenções chegou às comunidades indígenas, os entrevistados apontam, tão somente, para as pesquisas que estão circunscritas a um saber do currículo da área de ciências da terra e da natureza (terra, medicamentos naturais, plantas), ficando as lacunas das pesquisas e intervenções que deveriam ter sido realizadas pelos saberes de Ciências Humanas e Sociais e Linguagem e Artes.

Esse mesmo contexto é exposto por Paladino e Almeida (2012) ao analisarem, em âmbito nacional, os cursos de magistério promovidos por organizações indigenistas. As autoras apontam para um déficit de materiais sendo temática recorrente dessas publicações apenas os aspectos pertinentes a território, plantas e animais. Assim, observa-se a necessidade dessas licenciaturas promoverem mais atividades sobre os demais hábitos, ritos, crenças e práticas das comunidades envolvidas.

Talvez essa priorização dos aspectos da ciência da terra advenha como destaca Baniwa (2006) da relevância que a territorialidade tem na formação da identidade dos povos indígenas. De acordo com o autor, são quatro os aspectos fundamentais da constituição da cultura do índio: o território, a língua, a economia e o parentesco e, entre esses, o território é sempre a referência e a base da existência. Não sendo estranho que a relação de pertencimento e identidade tenha no território o elemento central das lutas e reivindicações das comunidades indígenas, uma vez que é a partir da relação com determinado lugar que

os diferentes povos se configuram e fortalecem suas práticas culturais. Dessa forma, o território é o espaço que permite a liberdade de o índio ser ele próprio e de manifestar sua individualidade (BANIWA, 2006).

Um ponto que também pode explicar a valorização da temática da terra, é o fato de contemporaneamente ganhar cada vez mais espaço as discussões sobre sustentabilidade. E dentro dessa temática já se tornou um ponto comum apontar a valorização dos saberes das comunidades locais (SACHS, 2008). Essa perspectiva fica clara quando os entrevistados mostram em suas falas a importância de se extrair da terra, por exemplo, o insumo para produção de medicamentos naturais que crescentemente passam a ser alvo de estudo do saber científico.

Ao atentar para a necessidade da valorização do local e do território, quando se fala em sustentabilidade e ecodesenvolvimento, Sachs (2008) aponta que só será possível desenvolver mecanismos de conservação da biodiversidade, através da valorização dos saberes locais e da participação dessas comunidades em processos de gestão negociadas com as instituições governamentais.

Interessante destacar que de acordo com o PPP a valorização da vinculação do ser humano com a terra, com a natureza e o diálogo com os diferentes saberes são a base para mudanças no processo de ensino aprendizagem e à elaboração de novas práticas docentes. Dessa forma, esses elementos atuam na formação de competências desses licenciados de modo a capacitar sua atuação como promotores de novas práticas na escola da comunidade, o que passa a ser discutido a partir dos extratos de fala abaixo:

b) Núcleo de respostas: mudanças nas práticas pedagógicas

- Propostas e Diretrizes do PPP:
 - ✓ Elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena.
 - ✓ Desenvolver atividades de pesquisador, sistematizador dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar.

- **Conteúdo das entrevistas**

Eu não vi muito foco nessa questão de prática pedagógica não. [a entrevistada faz uma pausa e fala contundente] não, não, não. Essa questão assim eu não sei, eu não vi muito foco nessa parte não (E3).

Acredito que ele contribuiu bastante. A gente não tem nem como dizer que não contribuiu [insegurança, incerteza, receio em prolongar a resposta] (E4).

Isso tem reflexo hoje, o professor na sua prática diária é muito melhor, mais dinâmico, tem vontade de participar e questionar os processos. Depois do nosso curso o professor deixou de aceitar as coisas passivamente, temos agora professores mais ativos que aprenderam a praticar uma educação mais libertadora e questionadora (E1).

Particularmente eu cresci muito [pausa] nas minhas intervenções pedagógicas, a minha prática pedagógica, o curso me deu possibilidades de, ampliou meus conhecimentos de melhorar cada vez mais a prática, a ação dentro da comunidade, dentro da aldeia né? [solicitando do entrevistador que concordasse com a assertiva] Então ele apesar de ter sido um programa e apesar de ter sido a primeira turma, nós estamos ainda acertando aqui em Pernambuco (E2).

A gente já enxerga de uma outra maneira. E aí você pensa também: nossa! Como o que eu sabia não era nada diante das formações que a gente vai tendo e dos estudos que vão se aperfeiçoando, porque as coisas vão mudando né [pausa]. E aí a gente só tem a aprender mesmo e a fortalecer, porque hoje eu confesso que tem disciplinas que se, eu pretendo voltar, se Deus quiser, porque não vale a pena a gente passar por um curso específico desse e não colocar em prática em sala de aula dos que vão se aperfeiçoando, porque as coisas vão mudando né [pausa, a entrevistada retorna a fala de forma emocionada]. E aí a minha vontade mesmo, é tanto que eu estou pedindo ao pessoal lá que eu quero voltar para sala de aula, porque eu quero por em prática aquilo que eu aprendi aqui por em prática lá (E5).

Acredito que sim, ajudou né? [solicitando do entrevistador que concordasse com a assertiva] porque a gente que trabalha na coordenação a gente tá sentada a cada mês com os professores. Como aqueles professores, eles não tinham aquela prática

que foi adquirida aqui, isso era repassado pra eles né? A gente pegava o conhecimento que adquiriu aqui e levava para nossa realidade (E6).

As falas dos entrevistados se relacionam às indagações sobre o curso ter possibilitado novos processos e práticas pedagógicas nas escolas das comunidades. É interessante frisar que, o objetivo desse curso é formar profissionais reflexivos, comprometidos com sua comunidade, que intervenham em sua realidade transformando-a. Portanto, encontra-se no cerne dessa ação afirmativa a efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Convergente com essa perspectiva, Grupioni (2003) destaca que as licenciaturas interculturais indígenas devem ser pensadas para fazer nascer novas práticas pedagógicas que visem atender à demanda das escolas indígenas. Portanto, esses professores devem desenvolver a competência para atuar no processo de ensino aprendizagem e como mediadores e interlocutores de sua comunidade com os representantes do ‘mundo’ fora da aldeia. Devem ser capazes de entrelaçar no processo escolar, de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante indígena ou não deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos próprios a sua comunidade (GRUPIONI, 2003). Complementar a essa visão, Candau (2009) argumenta que a própria interculturalidade é uma ferramenta pedagógica no momento que viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, articulando novos modos de pensar, aprender e ensinar.

Ressalta-se também que apesar da notável ênfase e importância da prática pedagógica para esse curso, essa não aparece como elemento de afinidade dos entrevistados. Nesse sentido destacam-se dois pontos: o primeiro refere-se à fala da entrevistada E3 que indica não ter havido no curso foco na questão pedagógica; e o segundo trata do entrevistado E4 que destaca de forma insegura e muito imprecisa que o curso trouxe alguma contribuição para sua prática. Adicionalmente, um aspecto que chama atenção encontra-se no fato dos demais entrevistados, apesar de apontarem para a mudança nas práticas pedagógicas, não conseguirem destacar, ou mais especificamente exemplificar tais mudanças.

Dito isso, é forçoso reconhecer a ausência de ações que promovam uma construção de uma escola indígena pautadas por práticas pedagógicas diferenciadas, instando esclarecer que sobre esse aspecto,

durante o processo de entrevista, por inúmeras vezes, os entrevistados foram indagados sobre essas novas práticas. Contudo, as repostas se mostraram genéricas e evasivas como “a gente levou o conhecimento para nossa realidade” (E6), “melhorou a vontade de participar e questionar” (E1), “ajudou bastante, de forma geral” (E4). Torna-se ainda mais estranha essa ausência ao se considerar que, conforme já discutido na seção que analisa o PPP, todas as disciplinas são constituídas de 40 horas teóricas, lecionadas nas instalações do CAA, e 20 horas práticas que deveriam ser revertidas em projetos e intervenções para a comunidade, o que pelo menos, grosso modo, deveria impactar nas práticas cotidianas do processo de ensino desses professores.

Sobre esse contexto, Baniwa (2006) destaca que o processo educativo nas escolas indígenas requer formas pedagógicas específicas de estruturar e partilhar o conhecimento. O autor cita, por exemplo, que entender o processo de ciclo de vida (nascimento, vida adulta e morte) pode ser transmitido através dos rituais e crenças desenvolvidas na comunidade baniwa. Circunscritos a essa mesma ideia Costa, Ghedin e Souza Filho (2012), descrevem que a confecção de cestos, tradicionais ao povo Ticuna, pode oferecer meios para o ensino de matemática. De acordo com os autores, a confecção desses cestos apresenta noções de conhecimento que se relacionam aos conceitos matemáticos presentes nas propostas curriculares da escola indígena e não indígena como raio, diâmetro, bissetriz e circunferência.

Assim, percebe-se que o diferencial dessas licenciaturas e, por conseguinte, dos professores indígenas, encontra-se na sua atuação como interlocutores entre os diferentes saberes. Torna-se premente que esses profissionais estejam aptos a sistematizar esses diversos conhecimentos, inclusive modificando o currículo das escolas em que atuam, conforme estabelecem as diretrizes do PPP. Contudo, nesse aspecto, percebe-se que a Licenciatura Intercultural Indígena promovida pelo CAA tem, ainda, um caminho a percorrer nessa seara.

Dessa forma os extratos de fala sugerem uma fragilidade ou incongruência entre o PPP e sua efetivação, uma vez que não foi possível aos entrevistados relacionar, entre tantos momentos práticos previstos, o conhecimento com a prática docente. Principalmente ao considerarmos a riqueza dos ritos, hábitos e artes dessas comunidades que deveriam servir como fontes para o processo de ensino.

Essa provável lacuna conduz-nos a questionar se as ferramentas de suporte, tais como as visitas dos professores formadores e monitores nas aldeias, foram efetivamente ativadas. Ao mesmo passo que cabe indagar quais conteúdos formaram o memorial que deveria ser composto a partir de um roteiro, onde cada estudante iria construir um arquivo com a memória de seu processo de formação, através de uma produção textual reflexiva desse processo. Mencionem-se, ainda, os Cadernos de Práticas de Ensino, um instrumento de auto avaliação, espécie de relatório em que o estudante descreveria e analisaria sua experiência nas diversas práticas realizadas e que seria lido pelo orientador do grupo e devolvido com as reflexões necessárias. Nenhum desses instrumentos foi mencionado pelos entrevistados, restando conjecturar, então, se houve de fato tais construções?

Esse questionamento se mostra ainda mais pertinente ao considerarmos os apontamentos de Cavalcante (2003) que indica ser a escola, conforme seus significados tradicionais, uma instituição estranha a esses povos, que não faz parte de sua tradição. Dessa forma, ser um professor indígena em uma escola indígena é atuar para além das funções tradicionais da docência, mas se trata de contribuir para a construção de um projeto que ressignifica o conceito da escola para essas comunidades. E esse projeto só se torna viável se a identidade dessas etnias substanciarem todo o processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a necessidade desses licenciados desenvolverem ativamente processos pedagógicos direcionados a sua realidade.

Outro aspecto central para essa discussão é que esse novo olhar para os processos educativos perpassa por um ponto importante que trata da consciência desses povos sobre seus direitos e deveres. Principalmente, ao se considerar que a escola indígena expressa a consolidação dos direitos conquistados por esses povos, como o direito de terem suas línguas e seus costumes como centro do processo educacional (MAHER, 2006). Cavalcante (2003) aponta, inclusive, que as licenciaturas interculturais indígenas atuam na reafirmação de uma série de direitos de tal forma que antes esses professores eram reconhecidos como professores rurais, recaindo sobre eles toda uma visão etnocêntrica, que orientava a atividade de docência, desconsiderando suas identidades culturais e cosmovisões. Dada à importância dessa temática, passamos a discutir o segundo campo categorial detectado nas entrevistas.

4.2 CONHECIMENTO SOBRE DIREITOS E DEVERES

- Propostas e Diretrizes do PPP:
 - ✓ Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo. (Liderança).
 - ✓ Conteúdo das entrevistas

É [pausa] sobre ciência humanas e sociais nós mergulhamos na história dos povos indígenas, afros, cigano, ou seja, todas as etnias, e nós pudemos mergulhar todas as constituições, por exemplo, dos povos ameríndios. Nós tivemos oportunidade de verificar quais países têm avançado nos direitos dos povos indígenas e fazer um comparativo: Brasil que tem uma constituição de 1988 que tem aspectos muito positivos que são frutos de reivindicações e lutas de trabalhadores, dos movimentos indígenas e negros; avaliamos, também, a constituição do Equador e boliviana e comparados com essas duas constituições vimos que o Brasil está muito aquém, né? (E1).

E em relação aos direitos e deveres tivemos muitas disciplinas que abordaram essas questões (E3).

Muitas das aulas foi voltada para essa questão do direito, da legislação que rege o direito dos povos indígenas [pausa]. As leis que estão aí no papel e que na prática muitas vezes não acontece. Então chegando aqui, tivemos mais conhecimento de como buscar que esses direitos saíssem do papel e fossem para prática. Eu acredito que isso foi um ponto que contribuiu bastante, que foi essa questão da licenciatura em que a gente teve mais uma aproximação com os outros povos, para cada vez mais conhecer a história e junto buscar, reivindicar esses direitos que estão no papel e na prática raramente acontece (E4).

É nosso direito, nosso dever, enquanto professor adquirir os conhecimentos aqui na universidade [ênfase], é nosso dever enquanto estudante, enquanto professores, trabalhar isso lá com os professores que estão lá aguardando até chegar o momento (E5).

Parte desses conhecimentos de direitos e deveres de nós indígenas, nós já trouxemos eles para a faculdade [ênfase]. A gente já conhecia [pausa fazendo sinal que indicava ter esse conhecimento anteriormente], já tivemos estudos sobre legislação, e aí a gente já trazia uma certa bagagem quando se fala de direitos, né? e reconhecimentos dos povos indígenas (E6).

Conhecimento das leis que amparam nossos direitos e quais nossos deveres, os quais nós já sabíamos quais eram né? [com ênfase solicitou confirmação da entrevistadora] Que é correr atrás dos nossos direitos, que tem na constituição, na LDB, na Resolução 05 de 2012 que foi reformada. E assim, algumas... foi mais nesse sentido que o curso veio a reforçar e então mostrar algumas práticas de como você tá ensinando em sala de aula (E7).

Quer dizer o (Prolind) só disponibilizou esse programa porque existe uma comissão nacional no MEC que é composta pelos indígenas e a coordenação geral que fez essa discussão né? E aí a discussão do movimento indígena é que as universidades possam oferecer cursos para os povos indígenas, é responsabilidade e função social também das universidades formar os indígenas. Então, o curso de licenciatura hoje, financiado pelo (Prolind) ele tem uma intenção de se tornar permanente e não ficar como programa porque deve ser uma política das universidades né? Então, esse curso do (Prolind) lançado hoje, ele é um curso que chega mais próximo da necessidade do desejo da comunidade que ele é voltado pra professores indígenas e professores indígenas que tão atuando no público indígena né? (E2).

A partir dessas falas verifica-se que os entrevistados destacam a importância da licenciatura como meio de reforçar o conhecimento sobre os direitos e deveres dos indígenas. Por se tratar de um projeto realizado a partir das demandas dos povos, muitos dos tópicos abordados no curso já eram de conhecimento dos licenciados. Principalmente por grande parte desses professores participarem da Copipe, que desenvolve um amplo trabalho na divulgação e discussão desses direitos. Essa perspectiva muito se aproxima dos apontamentos de Candau (2009), ao destacar que esses movimentos de valorização da interculturalidade indígena, que culminaram em projetos como as licenciaturas, nascem inicialmente das discussões políticas internas aos próprios povos e apenas, posteriormente, são absorvidos pelo Estado e meio acadêmico.

Cabe frisar que o curso não somente trata da reprodução desses direitos, mas avança nessa discussão ao contextualizar os processos de aquisição desses direitos e compará-los com a legislação vigente em outros países, o que fica claro nas falas E1, E4 e E2.

Assim, como elenca Maher (2006), é fundamental aos povos indígenas não só conhecerem seus direitos, mas entenderem que esse corpo de leis é fruto de longas reivindicações e lutas, e que a consciência desse

processo contribui para diminuir o hiato ainda existente entre a legislação e as práticas. Ao discutir esses hiatos, Baniwa (2006) indica que apesar dos povos indígenas conquistarem a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo suas tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios, tais direitos estão longe de serem respeitados e garantidos. Para o autor ainda há muito a conquistar, vez que os obstáculos impostos à plena realização da autonomia indígena no país implicam na superação de preconceitos e estereótipos que decorrem de visões etnocêntricas e parciais.

Insta indicar que o percurso para o fortalecimento e autonomia dos indígenas não se esgota com a promulgação do arcabouço jurídico-constitucional, mas é através da implantação de ações afirmativas, ou mais precisamente, do impacto dessas ações nas comunidades que se pode, com efeito, efetuar mudanças nessa realidade.

Portanto, aprioristicamente, a Licenciatura Intercultural Indígena do CAA mostra ter efetivado seu papel na formação de professores conhecedores de seus direitos, ficando a expectativa de que esses conhecimentos sejam transmitidos no processo de ensino para que essas comunidades indígenas possam progressivamente transpor esse hiato entre a legislação e as ações práticas desenvolvidas para reconhecimento, valorização e fortalecimento da cultura indígena. Há que se reconhecer que a diminuição dessa lacuna leis/práticas é um processo complexo para ser transposto, a tal sorte que a própria licenciatura, alvo desse estudo, apesar de ser reconhecidamente um marco para lutas e reivindicações dos professores indígenas de Pernambuco, conforme fica claro na entrevista E2, na prática não estava totalmente pronta para receber essa demanda, conforme se passa a apontar no terceiro campo categorial.

4.3 INFRAESTRUTURA E AMBIENTE DO CURSO

- Propostas e Diretrizes do PPP:
 - ✓ Salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojeto; 7 salas-ambientes (1 dinâmica

de grupo, 1 vídeo, 2 metodologias de ensino, 1 informática); 1 sala de reuniões; 1 biblioteca; Gabinetes para professores, com computadores e acessórios; Projetor, TV, Vídeo e DVD; 1 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, projetor, retroprojetor; 1 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede; 4 impressoras, um scanner e um datashow (para ser usado em atividades didáticas dos professores).

- ✓ Centro de Capacitação Paulo Freire (MST) – Caruaru: 1 auditório com capacidade de 500 pessoas, 3 mini auditórios com capacidade de 100 pessoas, 3 salas de aulas com capacidade para 100 pessoas, 1 telecentro, Alojamento para até 240 pessoas, Refeitório.

- Conteúdo das entrevistas

A universidade com aquela coisa da reforma [ocorrido no CAA no período de implantação do curso] nos colocaram em salas em construção e próxima da construção, isso foi um terror [com expressão de insatisfação] muita zuada, muita falta de concentração por causa da zuada, era máquina britadeira, desconfortável, num primeiro momento, depois lá no final do curso foi melhorando. Nós tivemos pouquíssimo acesso em relação a biblioteca. Talvez porque em relação às pesquisas, os trabalhos que nós fizemos foram voltados para questões específica e nisso a biblioteca é muito pobre ainda. É preciso enriquecer em produções voltadas para a temática, produção indígena em si. Então, muitas vezes quando fomos procurar produção bibliográfica tivemos que procurar em sites, pegar livros com outras pessoas, mas não com a biblioteca isso foi um ponto muito negativo (E1).

A universidade ainda não oferece essa estrutura física ideal, por exemplo, nós estamos agora com a maior dificuldade, sem alojamento. O pessoal veio sem dinheiro e tinham que se virar em hotéis. [após fazer sinais de negação com a cabeça] essa estrutura ela ainda é muito deficiente [...] na biblioteca não houve impedimento de acesso, pelo contrário, o acervo é que falta muita do mundo indígena coisa né? tem muita produção de muitos indígenas, produção das aldeias, contando suas próprias histórias (E2).

Biblioteca foi ótimo para conseguirmos entrar a primeira vez [entrevistado faz uma pausa e começa a rir]. Menina, era uma complicação [risos]. A primeira vez foi por curiosidade, por conseguir entrar, por aprender manusear, mas em relação à infraestrutura acho que foi como deu para ser mesmo [expressão de questionamento] (E3).

Não vou dizer que foi ruim. Só o fato de a gente está aqui, a luta que a gente teve pra que a gente chegasse até aqui, eu diria que na minha avaliação teria sido nota 10, porque independente de qualquer coisa que aconteceu nesse período em relação a hospedagem, estadia, sala de aula, biblioteca, isso ou aquilo, é coisa pequena para o que a gente enfrentou antes de conseguir entrar aqui. No mais [pausa] a frequência na biblioteca que eu lembre foi uma ou duas vezes, não tive muito acesso à biblioteca, porque geralmente a gente não tinha tempo de pesquisar nada aqui (E4).

Biblioteca praticamente eu não tive acesso, não frequentei, porque até os livros que a gente escolheu para estudar para o nosso TCC a gente resolveu comprar ou pesquisar lá por perto mesmo, nos municípios da gente, porque fica mais prático para a gente devolver (E5).

A biblioteca nem fui lá, não tive acesso, nem posso falar diretamente. Inclusive quando fui lá pegar a certidão negativa a menina disse “mas você passou 4 anos e não veio nos visitar”, sinceramente eu não fui [informação dada de forma categórica]. Porque o material a gente trazia de casa, a gente acessava muito a internet, aí não teve essa questão de a gente fazer muita pesquisa lá. A minha satisfação na infraestrutura só teve algumas questões de sala, de chegar a não ter sala, de ir para outra sala, coisas mínimas (E6).

Ficamos no MST, foi um grupo que nos apoiou demais!!! [ênfase] por mais dificuldade que a gente passou, nós não saímos, foi pelo apoio que a gente teve do MST [o entrevistado bate levemente na mesa] Porque se não fosse eles a gente não tinha onde se hospedar. Porque quando a gente foi pra lá a gente pesquisou diversos lugares pra gente ficar e a gente só recebia não, não, não, não [ênfase] Assim, uma rejeição enorme, porque era índio! né? [exaltação] então [pausa], Isso fez com que a gente fosse pro MST e fomos recebidos de braços abertos, né? Então assim, a estrutura não era das melhores. Mas foi o que a gente conseguiu, encontrou, entendeu? Quando a gente vai pra universidade, outra dificuldade [o entrevistado aponta a mão na cabeça,

em gesto de insatisfação] Era a questão de sala, não tinha sala pro intercultural [ênfase] então era a sala que estava disponível naquele mês, então, nossas turmas, elas mudaram de sala como muda de roupa, nós começamos nos fundos da universidade e terminamos na entrada da universidade, pra você ver como era a estrutura. Assim, não tinha sala para intercultural entendeu. [...] Então a questão da estrutura ela foi realmente falha, eu sinto isso! A questão de laboratório de informática, nem sempre estava disponível porque estava sempre cheio, precisava reservar e as vezes não tinha como reservar porque não tinha espaço, já o laboratório de fazer experiências a gente não foi muito, a gente foi uma ou duas vezes, só [ênfase] E não fomos mais. Então a questão da estrutura ela foi muito falha! Outra coisa, nós gastamos demais com xerox, depois descobrimos que tinha recurso então a gente achou isso um absurdo, pra tirar xerox de nossos trabalhos, caramba era um direito da gente e a gente foi usurpado [exaltação na fala] (E7).

O último campo categorial reúne as opiniões dos egressos sobre os aspectos de infraestrutura que permearam o processo de implantação desse curso. Evidenciam-se as diversas lacunas existentes entre o PPP e o ambiente que foi preparado para tornar possível esse projeto intercultural.

Nesse sentido, faz-se necessário reforçar que o CAA foi o primeiro campus avançado da UFPE, inaugurado em março de 2006. Esse campus oferece dez graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em matemática, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e Design, que integram quatro Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia). Atualmente, funcionam, também, três programas de pós-graduação stricto sensu nas áreas de educação, engenharia civil, engenharia de produção e economia. O campus atende um público de cerca de 5 mil alunos, tendo como infraestrutura 63 salas de aula, um auditório para 120 lugares e dois laboratórios de informática.

Grande parte do projeto estrutural do CAA ainda se encontra em construção, o que é reproduzido nas falas E1 e E7, não sendo incomum retratar o Campus Agreste como um universo acadêmico envolto a um projeto de construção. Contudo, para além das dificuldades que já são constituintes desse centro, verifica-se que dado o caráter intermitente do curso, visto que as aulas presenciais ocorriam apenas

uma semana em cada mês, pareceu haver menos espaço ainda para essa graduação. Os extratos de falas descrevem o hiato disposto entre o planejamento, nomeadamente, o projeto político pedagógico e a realidade de infraestrutura ofertada aos alunos que, de acordo com os entrevistados, as salas sequer se adequavam as necessidades do curso. Outro aspecto preocupante é o acesso aos espaços como laboratórios e salas ambientes, sendo apenas os laboratórios citados em uma das entrevistas para exemplificar que não existia espaço para as demandas do intercultural.

O que aparece, no entanto, como ponto crítico é a biblioteca do Campus. O acervo da biblioteca não possui literatura específica para o curso, ou mais precisamente, materiais que sejam construídos por e para os indígenas conforme observa E2 quando faz menção de que existem muitas produções dos povos indígenas em circulação, mas não havia na biblioteca. O outro agravante é que as aquisições bibliográficas feitas pelo Curso se destinaram somente à área de ciências humanas e sociais, sendo preteridas as formações em ciências da natureza e linguagem e arte.

Um segundo ponto diz respeito ao preconceito que limitou o acesso à estadia e alojamento desses alunos, que apesar de receberem subsídios do governo estadual no custeio da hospedagem tiveram apenas acolhimento para suas demandas na fazenda Normandia, pertencente ao MST.

Dessa forma, à guisa dessa análise, pode-se destacar que a licenciatura intercultural do CAA foi a consolidação do longo processo de lutas e reivindicações dos povos indígenas pernambucanos. As demandas dessas comunidades formaram a base para construção desse projeto. Contudo, apesar de sua vultosa importância, podem-se observar fragilidades nessa formação, sobretudo, no que concerne à promoção de novas práticas pedagógicas, bem como a preparação de infraestrutura para comportar adequadamente esse curso.

Essa primeira fragilidade é central para se refletir sobre as efetivas mudanças que podem advir desse curso, tendo em vista que é a partir de um novo olhar pedagógico que será possível formar uma escola indígena. Esse processo é de vital importância ao consideramos que a escola tradicional funcionou como um instrumento de silenciamento da identidade e cultura dos índios no Brasil, sendo a construção de uma es-

cola específica a reconstrução de uma nova era que consolide de forma definitiva os direitos desses povos (BANIWA, 2006).

5 CONCLUSÕES E INDICAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Neste estudo buscou-se compreender a efetividade da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE a partir da visão dos egressos. Indagou-se se a proposta curricular do curso foi exitosa ao pretender desenvolver habilidades, valores e atitudes em seus egressos necessárias há uma formação que privilegie refletir sobre suas práticas.

Não foi possível a eles mencionarem nenhum dos instrumentos utilizados na avaliação sistemática, e que se constituíam, conforme o PPP, naqueles que de fato possibilitariam a transição para o perfil de pesquisador, uma vez que se trataram de trabalhos feitos nos momentos semipresenciais, como memorial de acompanhamento do processo de formação, cadernos de prática de ensino etc.

Outro ponto nevrálgico é da necessidade de integrar novos conhecimentos à estrutura curricular, advindos das vontades dos professores em formação.

Convém ressaltar a esse respeito que o PPP previa, a cada final de semestre, um seminário de avaliação do curso com a participação de estudantes e professores na intenção de avaliar o semestre vivido e planejar o seguinte. Então, não seria essa a oportunidade para incluir no currículo as novas demandas dos professores em formação? E mais, faz-se pensar se teriam de fato ocorridos esses seminários.

Além do mais, se o PPP foi construído conjuntamente pelos indígenas e a academia, supõe-se terem sido debatidas as questões referentes aos conteúdos, bem como à avaliação da aprendizagem. Haveria, então, ocorrido ao PPP em questão o que comumente ocorre em outros cursos, ou seja, após sua elaboração foi engavetado e não mais consultado e discutido? Por ventura pode-se afirmar que sua elaboração, comprovadamente articulada, serviu apenas para espelhar sua congruência com as recomendações legais?

Quanto ao descontentamento do egresso com relação à estrutura física, equipamentos e acervo bibliográfico, é evidente que o que foi concebido no PPP não se concretizou. Nesse aspecto convém explicar

que o curso, em sua modalidade presencial, utilizou apenas as instalações do CAA, campus que ainda hoje não efetivou todo o seu projeto de construção e, estando em 2009, época do início do curso, ainda mais desestruturado. Mas para um curso que se tornará permanente este é um aspecto que os atores envolvidos deverão concentrar-se, envidando esforços em prol de melhorias.

Da análise feita, é razoável afirmar que o curso necessitará de ajustes de modo a atender mais prontamente o perfil do formando que se deseja, uma vez que não foram encontrados, de forma contundente, elementos nas falas dos egressos que confirmassem que foi atingido o perfil de professor pesquisador com base na ação reflexiva, considerado essencial na formação do estudante indígena.

Por fim, ressalta-se que o curso, em sua primeira versão, estabelecido ainda como Programa e, portanto, tendo que buscar recursos a cada ano de seu funcionamento, terá em sua próxima versão um caráter permanente, integrando o rol das graduações ofertadas pela UFPE, contando então com orçamento próprio. Sabendo-se que os cursos superiores no país são avaliados pelo SINAES, como Programa o curso não foi ainda avaliado e, assim sendo, este estudo traz, ao lançar um olhar sobre a visão do egresso, informações preciosas para o processo avaliatório, inclusive sinalizando que se fará necessário construí-lo sem perder de vista as peculiaridades intrínsecas ao curso.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília; MEC-SECAD, 2006.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de Acesso ao Ensino Superior por povos Indígenas: O Programa Diversidade na Universidade. Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, v.6, n.1, 2008.

_____. Políticas Públicas de Educação do Movimento Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 19 out. 1999b, p.12.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores indígenas. Brasília,DF: MEC; SEF, 2002.

CANDAU, Vera M.. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença in :Educação Intercultural na América Latina: entre concepções. Tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: 7Letras , 2009.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação. Jan.Abril 2003.n. 22. 14-24.

COSTA, L. F. M. C.; GHEDIN, E.; SOUZA FILHO, E. B. A confecção de cestos e suas possibilidades pedagógicas para o ensino de matemática na escola indígena Ticuna. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 105-125, 2012.

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. 2 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a Ditadura da Escola. In: GRUPIONI.

LUIZ Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Brasília: MEC/SECAD, 2006. p.155-162. (Coleção Educação para Todos).

DIAS, Rosanne E. Competências: um Conceito Recontextualizado no Currículo para a Formação de Professores no Brasil. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In: Revista de Administração de Empresas, v.35, n. 2, p.57-63, mar/abr. 1995.

GRUPIONI, Luís D. B. Educação em Contexto de Diversidade Étnica: Os Povos no Brasil. In: RAMOS, M. N. et al. (Coord.). Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

IBGE. Censo 2010: Características Gerais dos Indígenas: Resultados do universo. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm. Acesso em: 24 ago. 2012.

LEAL, Joliene do N. Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

LEITE, Lúcia H. A. Com um Pé na Aldeia e um Pé no Mundo. Avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/ Brasil, Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.195-212, Jan/Jun, 2010.

LIMA, Antônio. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> Acesso em: 03 jan. 2014.

MAHER, Terezinha Machado. Modelos de Educação Escolar Indígena: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-23.

MATTOS, Pedro L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. jul/ago, 2005.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. Inclusão Social na Universidade: Experiências na UNEMAT . 2008. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Departamento de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SECCHI, Darci. Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.5, n.1, 2007.

STOCCO, Josete Alzira Passamani. Projeto político-pedagógico: conscientização ou imposição? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

RESUMO

As últimas décadas foram marcadas por diversas iniciativas de políticas públicas que incluíram novos parâmetros orientadores das relações entre o Estado e as sociedades indígenas. A partir de 2005, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) possibilitou a formação de professores indígenas que já atuavam em escolas das comunidades. O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) participou do edital de 2008 com a proposta de implantação e manutenção do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, formando a primeira turma em setembro de 2013. Este artigo trata da análise do Curso Intercultural Indígena ofertado a partir da visão dos egressos. A importância de levantar opiniões dos alunos egressos que se formaram em setembro de 2013, na perspectiva do desenvolvimento de competências propostas no currículo concebido para o Curso revelou-se apropriada porque permitiu captar o ponto de vista daqueles que, fundamentados no exercício da profissão, tiveram a oportunidade de vivenciar essa formação. Esse caminho assinalou-se convergente com a perspectiva dos achados da pesquisa tornarem-se mais um instrumento de avaliação e de apoio às decisões voltadas ao aperfeiçoamento desse curso, que contará com nova edição. O percurso analítico focou-se na composição de um quadro de opiniões dos egressos com relação ao curso oferecido no período 2009-2012, analisadas com base na proposta da pragmática da linguagem de Mattos (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Graduado. Licenciatura Intercultural Indígena. Avaliação.

ABSTRACT

The last few decades have been marked by several public policy initiatives that included new guiding the relations between the State and indigenous societies parameters. From 2005, the Ministry of Education, through the Support Programme for Indigenous Higher Education and

Degrees (Prolind) enabled the training of indigenous teachers already working in schools in the communities. The Academic Center of the Wasteland (CAA) attended the Federal University of Pernambuco in 2008 with notice of the proposed implementation and maintenance of the Degree Course in Intercultural Indigenous, forming the first class in September 2013. This article analyzes the Indigenous Intercultural Course offered from the vision of graduates. The importance of raising opinions of former students who graduated in September 2013 from the perspective of skills development proposals in the curriculum designed for the course proved to be appropriate because it allowed capture the views of those who founded the profession, had the opportunity to experience this training. This path pointed to convergent with the prospect of the research findings become more an instrument of evaluation and decision support aimed at improving this course, which will feature new edition. The analytical course focused on the composition of a picture of the graduates of opinions about the course offered in 2009-2012, analyzed based on the proposal of the pragmatics of language de Mattos (2005).

KEYWORDS : Graduated . Indigenous Intercultural degree. Evaluation.

CAMINHOS EDUCATIVOS PARA EMANCIPAÇÕES FEMINISTAS: ancestralidades e identidades de mulheres negras de terreiros

*EDUCATIONAL PATHS FOR FEMINIST EMACEPTIONS:
Ancestries and Identities of black woman
from afro-religions terreiros.*

Denise Maria Botelho*
Hulda Helena Coraciara Stadler**

1 INTRODUÇÃO

Reivindicações, muitas vezes compreendidas como muito específicas do Feminismo, articulam-se com outros problemas emergentes, como cidadania, pertencimento racial e igualdade de direitos, contudo, sob a igualdade formal dada às mulheres, permanecem muitas diferenças ainda não suficientemente problematizadas para aquelas excluídas: minorias sexuais, negras e indígenas. Não parece haver nenhuma razão, diante da igualdade constitucionalmente conquistada para se introduzir uma reflexão sobre participação feminina branca, negra, indígena ou de minorias sexuais. As negras brasileiras, no entanto, continuam subjugadas a uma situação de tripla discriminação: gênero, classe e raça. Percebamos, entretanto, que, em certos campos da cultura, como nas religiões de matrizes africanas, configura-se um espaço positivo de poder feminino. Mediante as contradições da sociedade brasileira, há indicativos que nessas religiões, como no candomblé, as mulheres negras assumem lugar de destaque, muito em consequência da possibilidade do exercício do sacerdócio, mas também pela própria mítica dos orixás com a qual elas têm contato.

Compreender como a mítica das divindades afro-brasileiras fortalece as mulheres de terreiro para enfrentar as discriminações de gênero,

* Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFRPE).

** Professora Associada do Departamento de Educação e do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Agroecologia (NEGA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

raça e religião no cotidiano é importante para proporcionar uma educação inclusiva e fortalecedora das identidades. O empoderamento político produzido na interseccionalidade torna-se necessário para subsidiar a formação de profissionais para a educação – sobretudo na Educação Básica – por meio da qual poderá ser feita a desconstrução do racismo, do sexismo, da homofobia e das diversas outras intolerâncias. Assim, novas possibilidades pedagógicas de lidar com as diferenças se estabelecem no ambiente escolar, a fim de que o papel formador da educação seja efetivado na construção de pessoas acolhedoras, avessas às intolerâncias e aptas a um convívio respeitoso com a diversidade. Precisamos identificar e/ou desenvolver políticas públicas, metodologias, conhecimentos e saberes que atendam às necessidades de uma sociedade multicultural.

Este artigo tem como propósito subsidiar novos processos pedagógicos por refletir, com base na interseccionalidade entre educação formal de mulheres negras, sua participação em políticas afirmativas e experiências com conhecimentos ancestrais africanos observáveis em terreiros, e por observar que o fortalecimento identitário requer a introdução de uma pedagogia condizente e libertadora.

A motivação inicial desta reflexão se deu pelo acompanhamento de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília (UnB) pelo sistema de reserva de vagas e que, pela ausência de empoderamento feminino, não conseguiam assumir um protagonismo político em defesa das políticas reparatórias. A consequente constatação dessas dificuldades tem sido complementada pelas observações e acompanhamentos de outras jovens nos cursos de licenciatura na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE), desde a consolidação de políticas públicas reparadoras condicionadas pelas Leis.

Muitas dessas estudantes tentam negar seu ingresso pelas cotas ou desenvolvem discursos contrários às ações afirmativas, como também negam quaisquer signos de negritude em seus próprios corpos. Questionando-nos sobre essa contradição, almejando auxiliar a essas jovens a alcançar o fortalecimento de suas identidades, vislumbramos algumas atividades acadêmicas que trazem para o cenário científico ações e saberes muitas vezes ignorados nas universidades, como os culturais. Entre os chamados temas proibidos estavam aqueles relacionados às religiões de matrizes africanas e, em especial, o lugar das mulheres na religiosidade afro-brasileira.

2 SOCIEDADE BRASILEIRA E IDENTIDADE NEGRA

A maioria da população brasileira – negra e não-negra - desconhece a cultura ancestral africana e afro-brasileira e, conseqüentemente, negam sua negritude (CAVALLEIRO, 1998; MUNANGA, 1996). Como resultado dos processos de embranquecimento (ROSSATO; GESSER, 2001; CARONE; BENTO, 2002), presentes na chamada democracia racial brasileira, percebe-se que desde a socialização primária (CAVALLEIRO, 1998), há vários fatores de desconstrução da identidade negra, situação esta que se agrava no plano secundário com a inserção no mundo escolar e profissional. Sendo assim, o processo de socialização de pessoas negras é cruel em relação à formação de uma identidade positiva e de uma autoestima favorável para a população negra.

Também a escola é um espaço de reprodução e manutenção dos valores racialmente estruturados, fomentando, repetindo e consolidando o racismo que nossa sociedade prima em manter. A discussão sobre reservas de vagas em universidades públicas é um retrato do modo como as discussões sobre as relações raciais são urgentes e importantes. A valorização das pessoas negras e indígenas, assim como de suas tradições e culturas, é um traço importante de uma discussão sobre justiça social em nosso país.

Algumas das principais formas de segregação e violência contra as pessoas que diferem do padrão vigente de nossa sociedade são o racismo, o sexismo, a homo-lesbofobia e os conflitos geracionais. Na escola, essas hostilidades assumem um caráter muito importante na constituição da sociabilidade e da individualidade das pessoas que perpassam o espaço escolar: docentes, estudantes e a comunidade educacional como um todo (LOPES, 2002). Nesse cenário violento, aprende-se a sofrer e praticar violências, escondendo seu pertencimento étnico-racial, seus afetos, seus desejos ou sendo menos inteiros nas aparições públicas. A negação se institui como uma das marcas da subjetividade das pessoas que estão na escola e, saindo dela, levam consigo esses traços, os distribuem, multiplicam e disseminam a lógica excludente.

Na busca de garantir os Direitos Humanos a todas as pessoas na escola, independente de sua identidade de gênero ou de sua orientação afetivo-sexual, da cor de sua pele ou de seu credo religioso, uma série de marcos legais busca construir um espaço escolar menos agressivo,

hostil, mais acolhedor a todas as pessoas em sua singularidade e em sua diferença ou pertencimento ao padrão hegemônico, ao mesmo tempo em que critica a obrigatoriedade e a universalidade deste padrão. Realizar as metas desses marcos legais exige uma discussão social, produção de novos olhares e, sobretudo, a qualificação dos argumentos de combate às diversas formas opressivas de discriminação.

No cenário da busca de uma escola cidadã, comprometida com os Direitos Humanos, torna-se essencial e urgente reflexões que subsidiem novas possibilidades pedagógicas de lidar com as diferenças.

As modificações do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹, tornam obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, além de introduzirem uma demanda educacional ímpar de conhecimentos sobre a contribuição das culturas africanas para a constituição da identidade e cultura nacional:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

¹ A alteração pela Lei 11645/2008 refere-se à inclusão da temática indígena. Interessante que o processo de inclusão das questões indígenas é realizado à revelia do processo histórico das reivindicações educacionais dos povos indígenas que tinham, de forma geral, suas políticas educacionais vinculadas à educação bilíngue, formação de professores/as nativos e aumento de escolas em reservas indígenas, futuramente, será preciso uma análise detalhada dos desdobramentos dessa unificação, uma vez que os dois segmentos populacionais privilegiam aspectos educacionais diferentes.

Uma aproximação de vários tópicos das contribuições africanas para o Brasil tem ainda um longo caminho a ser percorrido. A história do continente africano começa a ser recontada a partir do olhar do resgate e da valorização.

As discussões em torno das estratégias de inclusão educacional têm avançado e promovido reversão de alguns paradigmas escolares vigentes, por exemplo, têm ocorrido adequações dos espaços escolares para deficientes físicos, a ampliação de vagas da educação indígena, o fortalecimento da educação do campo, maior conscientização da necessidade da preservação do meio ambiente. Entretanto, no que se refere à educação visando à valorização da população negra brasileira, ainda se encontram inúmeras resistências.

Educar para igualdade tem como pressuposto uma educação antirracista². Conquistar equidade para os diversos grupos étnico-raciais depende de inúmeras ações, entre elas conhecer e trazer para o cotidiano escolar conteúdo que estimule a participação de estudantes negras e negros como atores sociais ativos, com a intencionalidade de promover a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania, já previsto na legislação brasileira, que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2006).

É importante que educadoras e educadores negros e não negros estimulem seus alunos(as) a perceberem os diferentes saberes presentes na sociedade e como cada grupo sócio-étnico-racial contribuiu para a formação da identidade do país. Identidade é algo complexo teoricamente falando. Nas últimas décadas, identidade tem se constituído como uma resposta poderosa de grupos envolvidos com questões de etnicidade, nacionalismo, território, origem e minorias sociais quando se sentem ameaçados por processos de massificação nas sociedades globais. As identidades têm sido construídas como categorias imperativas que servem às lutas políticas. Aqui estamos falando de identidade de projeto, empoderamento e ação política (CASTELLS, 2001). A grande diversidade de identidades raciais e de gênero convivendo hoje dentro do Movimento de Mulheres nos conduz a refletir sobre o problema

² Educação que promova um convívio harmonioso entre os diferentes, não permitindo que se concretizem os preconceitos, as discriminações, as xenofobias, os sexismos e os racismos (BOTELHO, 2000).

de homogeneidade (igual) e heterogeneidade (diferente) na formação dessas identidades e na experiência particular das mulheres que cresceram até sua composição (fatos deflagradores dessa ação). Para uma população educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que ressignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula.

Mesmo com avanços na área educacional, a chamada minoria negra ainda carece de inclusão, equidade e necessita de várias ações político-pedagógicas para reverter o atual quadro de desigualdades. Temos consciência da importância das várias iniciativas que vêm sendo realizadas em território nacional em prol de uma sociedade étnico-racial realmente igualitária, mas esperar que atitudes isoladas, fragmentadas e de responsabilidade exclusiva dos negros e das negras possibilitem uma transformação social eficaz nos parece ingenuidade, é preciso que nas universidades esses novos conhecimentos sejam considerados.

Com muita boa vontade e consciência política das desigualdades raciais, alguns/as educadores/as já abordavam as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira a partir de pressupostos dos Parâmetros Curriculares, tais como, “adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, **cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito**” (BRASIL, 1998, p. 7; grifo das autoras). Mas, há indicativos que tais medidas não são suficientes para a valorização da cultura negra brasileira. Aspectos históricos e culturais afro-brasileiros precisavam ser apreendidos e explorados, por todos e todas participantes do sistema nacional de educação brasileiro, como estratégia para elevar a autoestima e participação, além de exterminar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade e atingem grande margem de estudantes negros e negras deste país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2006), também, tem como ação principal a valorização da população negra brasileira:

No sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade [...] e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta pers-

pectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A legislação educacional brasileira subsidia práticas educacionais importantes para a valorização da população negra e, também, para nortear o trabalho dos(as) gestores(as) responsáveis pela implementação das políticas educacionais, contribuindo para que a escola transcenda a transmissão de conhecimentos centrados numa lógica eurocêntrica³. A partir de uma perspectiva de gestão democrática é desejável estimular ações dos(as) educadores(as) possibilite a re-elaboração dos conteúdos curriculares, a análise reflexiva do contexto sócio-racial e a re-elaboração de um saber direcionado para a diversidade (BOTELHO, 2000). Diversidade compreendida como competência pedagógica em

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 7).

No campo educacional é preciso salientar que, pela ausência de ações pedagógicas permanentes de valorização da cultura negra africana e afro-brasileira, o racismo tem tornado a escola um palco de violências. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 58, garante à criança e ao adolescente o direito de desfrutar de sua herança cultural específica; a Constituição Federal estabelece que os conteúdos do ensino fundamental devam assegurar o respeito aos valores culturais (Artigo 210). A LDB determina que os projetos, programas e currículos assegurem o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de todos aqueles que frequentem a escola, bem como, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educa-

³ C.f.: SOUZA, L. de MELLO. O Diabo e a Terra de Santa Cruz. Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.

ção Básica, mas ainda assim, persiste o baixo nível de escolaridade da população negra, o que conduz, também, a exclusão do mercado de trabalho.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS, EMANCIPAÇÕES FEMINISTAS E ANCESTRALIDADES

Para construirmos uma relação entre esses aspectos socioeducativos e alguns dos objetivos feministas de empoderamento das mulheres negras, vamos considerar como os Movimentos Sociais e a resistência popular promoveram as alterações que chegam ao campo educativo.

Os movimentos que emergiram a partir de 1940 e mais especificamente 1970, durante a transição democrática, passaram a ser conhecidos entre nós como “Novos Movimentos Sociais” (SOUZA-LOBO, 1991). Os Movimentos Sociais foram abordados de diversas formas na literatura brasileira. Contudo, para o ponto de vista a ser desenvolvido aqui, interessam os enfoques que remetem a novas formas de organização das relações sociais e da formação de identidades. Esse enfoque traz para reflexão a problemática da formação dos(as) protagonistas coletivos a partir das articulações particulares entre temas da vida privada e práticas políticas (SADER, 1989).

Com relação às novas formas de organização, de acordo com algumas análises de Souza-Lobo (1991), os movimentos subterrâneos e de sociabilidade na sociedade brasileira foram os responsáveis por não sucumbirmos econômica e politicamente durante os anos de ditadura. Essas mesmas ações particulares parecem ter se desdobrado em práticas mais públicas. Foi assim que o confinamento das mulheres a uma esfera privada foi rompido, pela transformação das experiências comuns em ações comunitárias com o intuito de alcançar melhor condição de vida. Oliveira Costa (1987) afirma que os Movimentos de Mulheres oferecem uma configuração dos coletivos femininos e interpelam a questão da cidadania das mulheres, que também se coloca nos discursos feministas emergentes no final dos anos 1970 e durante os anos 1980. Essa discussão precedeu o processo da Constituinte que viabilizou a expressão de diferentes discursos dos Movimentos Sociais e, em particular, os discursos sobre a cidadania dos(as) excluídos(as). A presença das mulheres fez-se notar nos sindicatos, partidos políticos, personalidades políticas femininas e na Carta das Mulheres agrupando proposições

sobre propriedade, terra, trabalho, discriminação, violência, educação, cultura e saúde pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher⁴.

O desejo de mudar a vida iniciado nas famílias e nos clubes de mães transformou-se em movimentos politizados. As pesquisas elaboradas nesses grupos de mães e nas comunidades de base mostram o processo de construção dessas identidades passadas de privadas a públicas. O reconhecimento das necessidades familiares passou disso para a ideia de ter direitos em geral, tão comumente reconhecidos por grupos de orientação religiosa que historicamente foram e são excluídos da sociedade brasileira.

O cotidiano das mulheres serve de espaço ao surgimento de ações participativas pelo reconhecimento das experiências comuns. Para muitas dessas mulheres envolvidas nessa construção, entretanto, as raízes de seu discurso vem do campo religioso, que associa os direitos e a cidadania à dignidade da pessoa humana enquanto criatura do divino, e não do puramente político. O porquê das mulheres investirem tanto no religioso permanece motivo de investigação. Uma resposta original, mas que vem especialmente da crítica ao cristianismo patriarcal, mostra que as mulheres investem na religião, algo contraditoriamente criado pelo patriarcado para o controle feminino, exatamente como uma via de fugir a esse controle. O envolvimento com o religioso, desde que para sanar os pecados originais das mulheres, é socialmente aceito e perdoado. Pela prática coletiva religiosa, no entanto, toda mulher torna-se um pouco mágica e temida. Harris (1978) afirma que o sangue menstrual, por exemplo, tem sido um dos elementos dessa magia. Apesar da história de exclusão, as religiões de matriz africana ainda carecem de maior aprofundamento em termos de seu efeito sobre a autoestima das negras. Destaca-se que, contrariamente à lógica judaico-cristã, nas religiões de matrizes africanas, as mulheres também podem exercer o sacerdócio tornando-se lideranças religiosas de suas comunidades. Em função desse quadro, propomos uma reflexão que busque uma sociedade mais respeitosa e com uma convivência menos conflituosa entre as origens culturais e os sujeitos sociais, em especial às mulheres negras.

O modelo afrodescendente reproduz essa ancestralidade quando, em solo brasileiro, as negras africanas passam a responsáveis pelas

⁴ Em Pernambuco existe uma cartilha vinculada ao Movimento Mulheres Sem Medo do Poder que tem características semelhantes.

trocas e possibilidades nos mercados, quando lhes eram impedidos os afetos maternos para desempenhar função de ama de leite, não podendo matar a fome das suas próprias crias, mas cozinhavam grandes banquetes para os senhores e sinhás ou ainda no espaço doméstico ou nas ruas como as quitandeiras ou lavadeiras, as negras, negrinhas ou neguinhas foram submetidas a uma lógica de trabalho intenso e baixa afetividade, ainda, que no imaginário⁵ nacional a “mulata⁶ seja a tal!”, na verdade as mulheres negras sempre trabalharam e “não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar” (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Segundo Theodoro (1996), desde a escravidão as mulheres negras têm se esforçado para ser o sustentáculo econômico da família. As grandes batalhadoras nas senzalas, nos cortiços e nas ruas. A sua ascensão social e econômica, todavia, tem se processado em ritmo muito mais lento do que para os homens negros e as mulheres brancas. No mundo contemporâneo, elas continuam a enfrentar as barreiras criadas pela discriminação racial, de classe e de gênero. No mercado de trabalho, mesmo quando conseguem uma escolaridade maior ou um desenvolvimento efetivo de suas capacidades, e tentam colocações melhores, esbarram sempre no problema do preconceito.

Na vida real a ausência de ícones positivos de negritude, a associação exarcebada de libertinagem às mulheres negras e o convívio com jovens negras com identidades fragmentadas, indicam a necessidade de resgatar histórias que fortaleçam essas meninas-mulheres-guerreiras em suas autoestimas e em seus autoconceitos e as vejam como trabalhadoras e profissionais.

Uma sociedade permeada por uma lógica machista e racista, como é a brasileira, condiciona as negras a uma situação de duplo processo discriminatório, ou como afirma Crenshaw:

⁵ Para Gilbert Durand imaginário é o “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental aonde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (1997, p. 18).

⁶ O substantivo “mulata” foi utilizado apenas para reproduzir um imaginário social, mas consciente que a origem da palavra associa a figura das mulheres mestiças, entre negros(as) e brancos(as), a mulas animal, fruto do cruzamento entre o burro e a égua.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

O conceito de interseccionalidade da autora nos faz refletir sob quantas mazelas sociais estão submetidas às meninas, as jovens e as mulheres negras brasileiras, a situação de submissão na maioria das vezes não permite um processo emancipatório, ainda que estas mulheres estejam modificando o legado histórico de suas ancestrais e indo as universidades.

4 FEMINISMO E ELEMENTOS DE PODER NA CULTURA RELIGIOSA DE MATRIZES AFRICANAS

O Feminismo brasileiro teve forte influência europeia e americana (1970) contra os problemas de discriminação de gênero e desigualdades de classe, mas se entrelaçou com problemas sociais mais amplos, como é o caso da raça e escravidão no Brasil. Somente após a Constituinte de 1988, o Movimento de Mulheres Negras emergiu dentro do Movimento Feminista, para reivindicar a associação entre igualdade para as mulheres e formação de identidades raciais. As mulheres negras do Movimento, em 1990, se perguntavam se eram representadas de modo igual todas as mulheres dentro do próprio Movimento. Considerando, nessa questão, as negras feministas compreenderam que algumas das lutas não lhe diziam historicamente respeito, pois:

1. As mulheres frágeis são fruto de uma identidade construída para as brancas, as mulheres negras nunca foram tratadas como frágeis e não se reconhecem nesse mito;

2. As mulheres negras sempre trabalharam longa e duramente, não podiam compreender a reivindicação por mais trabalho, mas sim por igualdade de tratamento;
3. As musas do lar nunca foram as negras;
4. As mulheres negras não possuem um mito que as secundariza como o da costela de Adão.
5. Sua cultura foi considerada primitiva, marginalizada e demoníaca, por isso a importância dada ao seu campo simbólico é de resistência.
6. Ao se tratar de saúde os programas de assistência básica não consideram na cor das mulheres atendidas, mesmo reconhecendo nas demandas diferentes.
7. A história do Feminismo não parecia contemplar a identidade étnico-racial e as especificidades histórico-culturais. E, finalmente,
8. Racismo e sexismo atingem de modo extremamente específico mulheres negras em sua trajetória histórico-cultural.

Segundo as negras feministas, a questão etnopolítica deve ser avaliada para compreender as identidades de gênero em formação (CARNEIRO, 2003). As militantes negras ensinam as novas companheiras que o Feminismo branco bloqueia as ideias de inclusão e multiplicidade cultural dentro do próprio Feminismo. Por essas e muitas outras razões, mulheres negras tinham se mantido separadas dos movimentos ditos “feministas”.

As mulheres negras foram ativistas em suas comunidades sem estarem atreladas a qualquer movimento feminista reconhecido. Muitas das reivindicações da agenda Feminista, contudo, sempre estiveram em seus discursos. O primeiro Encontro Feminista no Brasil, em 1981, não considerou sequer nessas questões, embora tendo sido realizado em Salvador (BA), onde a população é, de modo geral, mais negra que em outros estados. A compreensão desse problema ajudaria na composição e reforço de um Movimento Feminista inclusivo no Brasil - diversidade racial, histórica, cultural e feminista.

Grande número dessas mulheres abrigou-se nos terreiros de Candomblé, pois muitos dos aspectos de formação da identidade das negras estão relacionados à vivência da religiosidade de raiz africana. O terreiro é, em primeiro lugar, uma alternativa de espaço público de ação para

as mulheres e aí reuniram os discursos religiosos aos políticos. Para isto veem se perguntando secretamente, sobre o que faz sua religião, como faz e como transformá-la em instrumento de poder político. As religiões enquanto construções sócio-históricas são complexas e ambivalentes, embora, também, espaços de transformações sociais que provocam mudanças nas relações entre pessoas/pessoas, pessoas/gestores(as) públicos(as) e pessoas/meio, tornando-se forças inovadoras.

Fez-se presente a voz da ancestralidade e da produção e reprodução do saber popular como estribo na formação política. Mais recentemente, sessões e rituais são comuns dentro dos encontros nacionais feministas – não apenas os tradicionais católicos ou protestantes, mas práticas esotéricas e ligadas ao Candomblé. Essa temática tem assumido tanto fôlego que o XIII Encontro realizado na Paraíba, em 2000, incluiu uma mesa de discussão sobre Feminismo e Religião composta por quatro mulheres das quais três falavam especificamente sobre Candomblé e entre elas uma *iyalorixá*. As sacerdotisas são chamadas de *iyalorixás*. Elas são lideranças máximas do candomblé, detêm o maior conhecimento dos fundamentos da religião e a responsabilidade de transmitir esse conhecimento e o axé à sua família de santo. Outras mulheres, as *equedis*, cujos orixás não se manifestam fisicamente, auxiliam as *iyalorixás* na organização ritual de diferentes formas. Há muitos outros cargos femininos relacionados às oferendas, ao vestir e paramentar as divindades, preparo das comidas sagradas, atividades essenciais para a dinâmica da religião, que são assumidas a partir da sua condição feminina, como também em relação ao orixá a que estão vinculadas. Dito de outro modo, a religião se torna a ocasião para as mulheres visualizarem seus campos de ação e reconhecimento.

Pensar nas mulheres no candomblé é pensar numa religião que na contramão do machismo possibilita o exercício feminino do sacerdócio e para os segmentos mais ortodoxos, o sacerdócio é exclusivamente feminino. É a mulher a principal responsável pela “transmissão das tradições religiosas e culturais [...] o elo entre o sagrado e a vida comunitária” (TEODORO, 1996, p. 59). Essas mulheres também são pilares fundamentais da educação e transmissão de conhecimento nas comunidades onde estão inseridas.

Lembremos as feministas históricas do candomblé, mesmo que não houvesse uma elaboração intelectual do ativismo feminino, suas ações as consagraram como libertadoras: Mãe Aninha, Mãe Menininha

do Gantois, Mãe Senhora, Mãe Maria Jesuína, Mãe Stella de Oxossi, Mãe Beata de Yemanjá, Mãe Railda de Oxum, Makota Valdina, Equedi Nicinha, Mãe Nenê, Mãe Juju e muitas outras mulheres que, ao abraçarem o sacerdócio afro-brasileiro, lutam contra o duplo processo de discriminação de gênero e de raça.

Ainda que este texto não permita uma reflexão mais aprofundada sobre o empoderamento que os mitos experimentados proporcionam as mulheres, é possível afirmar que o processo vivenciado pela alteridade de gênero físico e gênero mítico conduz, minimamente, as filhas de santo a reviverem feitos heroicos associados a seus orixás, a partir da mítica de seu *eledá* (divindade que rege filhas/os de santo). Também os homens podem adentrar no universo feminino por intermédio de vestimentas e aparatos de sua *yabá*, como por atividades atreladas ao universo de sua deusa. No momento do transe, os corpos são tomados pelos orixás e suas filhas e filhos estão submetidos a uma não-razão, mas no tempo da consciência plena, a alteridade se faz presente pelos preparativos que envolvem os orixás femininos e masculinos. Cabe ressaltar, também, que todas as divindades estão em condições de igualdade, não há uma hierarquia que submeta a condição feminina à masculina e vice-versa, sem, contudo, eliminar as disputas, mas nas guerras, homens e mulheres estão em condições de igualdade. Entretanto, existem situações específicas onde a mulher é detentora do poder da vida como no caso das Iyamis (mães feiticeiras), como afirma Cunha:

Ela é o poder em si, tem tudo dentro de seu ser. Ela tem tudo. Ela é um ser autossuficiente, ela não precisa de ninguém, é um ser redondo primordial, esférico, contendo todas as oposições dentro de si. Awon Iya wa são andróginas, elas têm em si o Bem e o Mal; dentro delas, elas têm a feitiçaria e a anti-feitiçaria; elas têm absolutamente tudo, elas são perfeitas (CUNHA, 1984, p. 8).

A força depositada na mítica das Iyamis, mas também, em todas as *yabás* merece uma reflexão no caminho do empoderamento de jovens e mulheres negras da contemporaneidade.

Teóricos diversos têm nos mostrado que a cultura africana se funda em valores matriarcais. Pensando nestes aspectos propícios para o ensinar/aprender, é possível inferir que o símbolo de identidade feminino, dos terreiros, é a cabaça (BOTELHO, 2005). A cabaça, em suas formas arredondadas e com a sua relação direta com o útero da grande mãe, traz

em seu bojo os princípios da acomodação, do acolhimento e do aconchego. É uma cabaça cortada em dois lados que contém os segredos da vida. A cabaça na tradição dahomey aparece como uma chave para compreender o mundo. Em outras palavras, é o adentramento na intimidade da terra que protege e minimiza os aspectos trágicos da vida ou, melhor dizendo, possibilita a vida. É a inversão dos aspectos negativos da vida (escoar do tempo e aproximação da morte). A partir de Ferreira Santos é possível afirmar que a cabaça é uma forte representação imagética do universo afro-brasileiro “emblemática da natureza matriarcal do imaginário negro-africano é a cabaça universal” (BOTELHO, 2004, p. 141).

A educação é vivenciada, é rica de significados e permite que, no devido tempo, o sagrado seja assimilado em sua complexidade. Ou seja, valores matriarcais que se orientam e permitem a manifestação de outra característica fundante da cultura africana: a conciliação dos contrários. Numerosos exemplos são encontrados nos mitos dos orixás e no próprio panteão das várias religiões africanas, nas quais orixás, inquices, voduns femininos atuam *pari passu* com masculinos e, não raro, são contraponto ou complemento destes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feminismo e Raça são duas instâncias que hoje estão no discurso global e que interferem, direta ou indiretamente, na formação da identidade específica das mulheres negras. O Feminismo apontando mais diretamente para o aspecto de gênero e a raça para a cidadania. Desde que globalização é um fenômeno que pode ser avaliado de duas maneiras, de cima para baixo (economia e política) ou de baixo para cima (resistência cultural e histórica), avaliar na formação das identidades de mulher e negra as forças do meio sobre as mulheres e a força das mulheres sobre seu meio tem contribuído para o estabelecimento de relações de poder diferentes na educação formal. Dizendo de outro modo, como as mulheres de terreiros administram meios de manter ou mudar suas identidades e sua visibilidade na política afirmativa por meio de suas comunidades religiosas e como suas experiências de empoderamento levam mudanças até o ambiente educacional onde mulheres negras se colocam positiva e afirmativamente no processo.

Variadamente, as mesmas instâncias do discurso global são responsáveis por algumas das inferências que fazemos nas atuais forma-

ções das identidades das mulheres negras dos terreiros. Contudo, a ação dessas mulheres antecede a moda e ao discurso global e relaciona-se com aspectos simbólicos de seu pertencimento etnico-racial como é o caso dos candomblés.

São dezenas os estudos sobre religiões afro-brasileiras e questões de gênero (LANDES, 1967; MOTT, 1988; SEGATO, 1989). Contudo, existe um ponto pouco explorado nesses trabalhos, os papéis desempenhados pelas mulheres enquanto agentes sociais e educacionais em suas comunidades quando assumem condições rituais de liderança além de visibilizam ações políticas e de formação de identidades de projeto. Pernambuco é um exemplo onde as mulheres dirigentes de terreiros, mesmo as que se mantiveram separadas do movimento organizado, estão como aquelas que podem viabilizar, pelo conhecimento ancestral, o empoderamento das pessoas de sua comunidade.

Já está sabido que essas mulheres assumem, contrariamente, a determinante de gênero em grupos mais privilegiados, o papel de provedoras em diferentes contextos e situações experimentadas por seus(as) filhos(as) (biológicos ou simbólicos). Suas intervenções vão desde brigas entre parceiros sexuais, amigos, parentes ou casais, passam por suprimentos alimentares, até alcançarem áreas de saúde, trabalho, habitação e saneamento público. Falando de religiões de possessão, talvez seja essa uma das características peculiares de seu modo de retroagir, emergir as questões espirituais em materializações provisórias (como, por exemplo, comida, educação e saúde) que são fontes inesgotáveis de ação. Essas mulheres sabem da utilidade, para as políticas afirmativas, de suas articulações tendo por base o campo simbólico. Contudo, é preciso aprofundar como essas ações vêm sendo coordenadas e como alguns de seus resultados para processos educativos e participativos vêm se tornando mais amplos.

Imersos nas redes das práticas sociais, os universos simbólicos tornam-se campo privilegiado para compreendermos os confrontos de poder. Numa proposição a qual o simbólico é tomado em consideração junto à ação social, o sentido da experiência cotidiana não se limita à reprodução da ordem social instituída (GARCIA, 1996). Criticando a dominação de classe entre os estudos dos intelectuais, Gramsci (1978; 1979; 1985) sugere que outra orientação filosófica deve guiar as compreensões da ação simbólica sob as ações políticas. A isso chamou filo-

sofia da práxis e assim aproximou as ideias sobre relações de poder as de religião que também é por ele vista como uma concepção de mundo coerente e abrangente. Nesse sentido, política e religião se identificam tendo nessa reflexão a intenção de observar sua condução na formação da identidade oscilante entre ambas; quer dizer, uma concepção da ação a partir da crença que impulsiona a política. A duplicidade das práticas culturais populares funciona, realmente, como norteadora de uma abordagem que abandona a problemática da verdade e do erro próprio às análises que se utilizam da categoria alienação. Consequentemente, ela não leva a uma representação do saber popular, outra cultura, contraposta à cultura dominante. O problema do caráter de resistência à dominação das religiosidades populares não pode ser compreendido como algo externo ao processo de conscientização e foram bem explorados por Carlos Brandão (1986). O ponto de partida da abordagem de Brandão está na definição da cultura popular como uma ação de resistência política e cultural aos projetos de hegemonia do saber/poder oficial, mas não o retira do processo histórico. A origem de muitas dessas resistências é o campo das representações simbólicas. Alterações ou tomadas de consciência a partir desse campo implicam, em todo o sentido, em mudanças nas práticas sociais por serem interdependentes as relações entre condições objetivas de vida e atribuição de significados a essas condições - simbólico-ação (STADTLER, 1997).

Esse aspecto não traz perspectiva inédita aos estudos da religião, o que é novo é a ênfase no modo das mulheres negras fazerem frente às ações políticas afirmativas. A perspectiva de gênero em nosso artigo enfatiza o empoderamento de mulheres negras na inserção em campos educacionais. Tal interesse indicou um caminho metodológico de empoderamento para aquelas jovens e pensar o lugar das mulheres nas comunidades de candomblés foi um resultado satisfatório de elementos de empoderamento que não estão consolidados, mas que têm sido um referencial muito positivo para resgatar a força das negras universitárias em seu processo educativo e em sua formação. Compreender como a mítica das divindades afro-brasileiras fortalece essas mulheres para enfrentar às discriminações de raça, gênero e religião no cotidiano nos levaram a considerar a complementaridade desses processos educativos. Observamos que a amplitude da análise da visibilidade das mulheres e das identidades em formação nos conduz a:

- Revelar a força educativa da aquisição do conhecimento ancestral nas experiências simbólicas como instrumentos de empoderamento.
- Identificar nas relações existentes na formação de identidades femininas nos terreiros as mudanças nas formas de participação das mulheres em contextos de educação formal.
- Apreciar como a formação da identidade particular que as mulheres de terreiro assumem dentro do campo simbólico transforma-se em ação sócio-política.
- Compreender a emergência de temas como igualdade, cidadania, violência doméstica, educação afro-brasileira e sua relação com os movimentos e/ou ações sociais, com o mundo simbólico das protagonistas das ações, e com as formas de representação constituídas.
- Estimular na formação docente a capacitação e conhecimento da história das matrizes africanas como elo de autoestima e reconhecimento social.

As observações sistematizam elementos religiosos constituintes do empoderamento de lideranças de mulheres de terreiro, como também, seus saberes e conhecimentos para subsidiar novas práticas de fortalecimento político em mulheres negras (universitárias) e conteúdos pedagógicos que poderiam ser aproveitados junto ao componente curricular de história e cultura afro-brasileira.

A força da aquisição do conhecimento ancestral nas experiências simbólicas como instrumentos de empoderamento para ações-cidadãs são subsídios para desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam a inserção direta de mulheres negras na nova ordem social, como também, outros grupos de excluídas e excluídos. Sugerimos trazer para sala de aula essa imensa contribuição.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, D. Educação: Yabás, contribuições para a discussão de gênero e raça. *In: STEVENS, C.; BRASIL, K. C. T.; ALMEIDA, T. M.C.; ZANELLO, V. (Orgs.). Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares. Brasília: ExLibris, 2010.*

_____. Educação e Orixá: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. São Paulo, FEUSP, (Tese de Doutorado), 2005.

_____. Aya nini (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana São Paulo. Dissertação

Denise Maria Botelho; Hulda Helena Coraciara Stadler

(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *Os deuses do povo: um estudo sobre religião popular*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BRASIL CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília - 05 de outubro de 1988.

BRASIL. LDB Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005). Disponível em: <www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci>. Acesso em: 23 de janeiro de 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero. In: *Racismo Contemporâneo*. Cidadania Empreendimentos. Rio de Janeiro: Takano Ed. 2003. Coleção Valores e Atitudes. Serie Valores nº 1.

CARONE, I. & BENTO, M. *A Psicologia Social do Racismo*. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CUNHA, C. M. A feitiçaria entre os nagô-yorubá. In: *Dédalo*, vol. 23. São Paulo, USP, 1984.

DURAND, G. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à arqueologia geral*. Hélder Godinho (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GARCIA, Sylvia G. Cultura, Dominação e Sujeitos Sociais, *Tempo Social. Revista de Sociologia*, USP, São Paulo, 1996.

GOFFMAN, E. Estigma. *Notas sobre a manipulação das identidades deterioradas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

GOLDBERG, A. *Feminismo e Autoritarismo – a metamorfose de uma utopia de liberação em ideologia liberalizante*. Tese de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, 1987

GUIMARÃES, Antônio, S. *As elites de cor e os estudos de relações raciais*, *Tempo Social Revista de Sociologia*, USP, São Paulo, 1996.

HARRIS, Mervin Vacas, Porcos e Bruxas: Os Enigmas da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

- LANDES, R. *A cidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- LOPES, Luiz Paulo. *Identidades Fragmentadas. A construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOTT, L. O sexo cativo: alternativas eróticas dos africanos e seus descendentes no Brasil escravista. Congresso Internacional sobre Escravidão (Comunicação), São Paulo: USP, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- OLIVEIRA COSTA, A. *É viável o feminismo nos trópicos*, Mulheres, da domesticidade à cidadania. Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1987
- ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação*. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- SAMUEL and THOMPSON. *The Myths We Live By*. Oxford, Oxford Press, 1989.
- SCOTT, Joan. *Feminism and History*. Oxford, Oxford University Press, 1996.
- SEGATO, R. Inventando a Natureza Família, Sexo e Gênero no Xângo em Recife. In: MOURA, Carlos E. M. *Meu sinal está no seu corpo. Escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: EDUSP, 1989
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. O Gênero da Representação: movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990). *RBCS*, nº17, ano 6, 1991.
- STADTLER, Hulda. Concepção de Pessoa, Cultos de Possessão e Apreensão do Poder e do Gênero dos Orixás ou o Sexo dos Anjos Decaídos. In: BRANDÃO, Maria do Carmo; MOTTA, Roberto; MOTTA, Antônio (Orgs.). *Antropologia, Memória, Tradição e Perspectivas*. Recife: Edt. Universitária UFPE, 1997 pp.579-608.
- TEODORO, H. *Mito e Espiritualidade: Mulheres Negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

RESUMO

As modificações do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornam obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, introduzem uma demanda educacional ímpar de conhecimentos sobre a contribuição das culturas africanas e afro-indígenas para a constituição da identidade e cultura nacionais, como também,

contribuem para um processo educacional que tenha como princípio a garantia dos Direitos Humanos, promovendo a inclusão positiva de crianças e jovens negras no Sistema Nacional de Educação. Pode-se articular uma reflexão sobre a posição das mulheres, em especial as negras, nos terreiros de candomblé e nos processos de participação política afirmativa com base na interseccionalidade entre educação formal e conhecimentos ancestrais africanos, observáveis entre experiências em terreiros, e a importância das categorias raça e gênero para subsidiar novos pensares pedagógicos.

PALAVRAS CHAVES: Educação Afirmativa. Negras. Terreiros. Poder.

ABSTRACT

Modifications of Article 26 of the Law of Guidelines and Bases of National Education make mandatory the study of Afro-Brazilian and African history and culture, introduces a unique educational demand of knowledge about the contribution of African and afro-indigenes cultures for the formation of the national identity and culture, but also contributes to an educational process that has as principle to guarantee Human Rights for promoting positive inclusion of black children and young people in the national education system. Reflect on the position of women, especially women in the *terreiros* of *candomblé* and in the processes of affirmative political participation based on the intersection between formal education and African ancestors traditions, observed between knowledge experiences in *terreiros*, and the importance of the categories such as race and gender to subsidize new teaching thoughts.

KEYWORDS: Affirmative Education. Black Women. Terreiros. Power.

FEMINISMO E ANTIPATIZANTES: mudanças corroboradas, movimentos e agentes refutados

FEMINISM AND PEOPLE WHO DISLIKE IT: corroborated changes, refuted agents and movements

Lady Selma Ferreira Albernaz*
Karla Galvão Adrião**

1 INTRODUÇÃO

Simone de Beauvoir (1980) inicia o *Segundo Sexo* referindo-se à querela sobre feminismo e, de certa forma, parece repudiar uma aproximação do termo ou do movimento levado pelas socialistas e liberais durante os 100 anos que antecederam à publicação de sua referida obra.

Pois bem, seria a hora de perguntar: esse panorama mudou? Os termos “feminismo” e “feministas” tornaram-se mais simpáticos ou a antipatia continua? Essa questão nos inspirou a reunir e comparar duas pesquisas distintas, concluídas em 1996 e em 2008, para discutirmos a aceitação das mudanças recentes nos valores e nas relações de gênero, que reconfiguraram posições e poderes das mulheres na sociedade, e a permanência de uma “antipatia” ao feminismo e às feministas.

Para tanto o trabalho, está dividido em duas partes: a primeira apresenta um recorte dos resultados da pesquisa de 1996 (ALBERNAZ, 1996). Ela mostrou haver uma aceitação das mudanças recém-conquistadas pelas mulheres na sociedade, especialmente no trabalho e na divisão de trabalho doméstico, simultânea à negação das feministas e dos seus movimentos. Poucas pessoas consideravam a mudança como uma conquista das feministas, sendo que o limite para elas acontecerem seria manter uma “essência” do feminino e do masculino, que orientava

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professora do Departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

** Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

as relações de intimidade (família, namoro, casamento). A segunda parte baseia-se em partes dos resultados da pesquisa de 2008 (ADRIÃO, 2008). Ela enfoca os impasses entre as “jovens” e as “velhas” feministas sobre uma pauta de reivindicações, a qual parece refletir, na parte das jovens, a defesa de valores de gênero que não são percebidos como sustentadores das desigualdades, embora haja descontinuidades no pensamento das mesmas. Uma recuperação ou continuidade de valores de feminilidade se faz necessária para que o feminismo se torne “simpático”. Em conclusão apontamos algumas reflexões comparativas entre os dois escopos de dados, que apesar de distantes temporalmente, evidenciam impasses relativos ao que devemos ou não mudar nas relações de gênero, especialmente definições subjetivas de homem e mulher.

2 RAZÕES DE ANTIPATIA: por que se teme o feminismo?¹

Entre os finais dos anos 1980 e início da década de 1990 eu era feminista declarada. Neste meio tempo, passei da graduação em Ciências Sociais para o Mestrado em Antropologia, ambos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O que ouvia nos corredores eram comentários irônicos sobre o movimento feminista e suas integrantes (“divide a luta de classes” ou “as feministas são chatas”, “as feministas são mal-amadas”, “são lésbicas”, etc.). Ainda eram poucas as pessoas que se dedicavam aos estudos da mulher na universidade. O termo “gênero”, que hoje engloba esses estudos, era praticamente desconhecido. Por sua vez, os rapazes não queriam ser taxados de machistas, e as meninas queriam viver sua sexualidade com liberdade e não queriam machistas perto de si. Todas almejavam sucesso profissional e felicidade afetiva. O que parecia compartilhado pelos rapazes no momento de escolher namoradas ou cônjuges: elas deveriam trabalhar e ter segurança emocional.

Foi por isso que desenhei uma pesquisa em que iria investigar a trajetória profissional, divisão de atividades doméstica e aspectos da vida afetiva (namoro, casamento) de homens e mulheres, estudantes dos Mestrados de Física e de História, para compreender se eles concordavam ou não com as ideias defendidas pelo feminismo e como perce-

¹ A partir deste momento, utilizaremos a primeira pessoa como forma de manter a narrativa de cada uma das duas autoras, sobre suas experiências de pesquisas. Nas conclusões retomamos a primeira pessoa do plural.

biam o movimento, bem como quais eram seus ideais para as relações de namoro, casamento e vida profissional.

Os resultados encontrados foram muito curiosos. As mulheres todas queriam construir uma carreira profissional tal como os homens. Porém as mulheres da área de Física somente escolheram a profissão porque foram estimuladas por professores do segundo grau que consideravam seu desempenho em matemática excepcional. Os homens não relataram essa exigência e esse tipo de estímulo. Isso decorria do fato da Física ser associada aos homens e exigir conhecimento de matemática, que para as mulheres somente ocorre como um “dom”. Na perspectiva da escola, homens sabem matemática e as mulheres dominam bem a linguagem, daí direcionando seus possíveis futuros acadêmicos e profissionais (SCHIEBINGER, 2001).

Na área de História, a escolha profissional se dava de forma semelhante para homens e mulheres. Um tipo de vocação e gosto pelo tema, que independia de ter um dom especial, a não ser gostar de História. As trajetórias de formação acadêmica sofriam interrupções no campo da História, mas não no campo da Física. Entre as pessoas de História, as razões para interromper podiam decorrer do casamento, nascimento de filhos, ingresso no mercado de trabalho, etc. Dessa forma, descobri que a trajetória da profissional na área de física, por ser vista como masculina, deve ser linear, o que é seguido por homens e mulheres. No caso delas, não há interrupções pelo casamento ou prole. A área História é considerada adequada para homens e mulheres e permite uma trajetória mais flexível, com entradas e saídas do mundo acadêmico para ambos e feito por ambos.

Em conclusão, percebi que a trajetória profissional dependia da classificação da profissão por gênero. Profissões masculinas são lineares e as trajetórias de homens e mulheres parecem semelhantes. Profissões de classificação neutra podem ter trajetórias descontínuas o que é seguido também por homens e mulheres. São mais assemelhadas ao tipo de trajetória das mulheres que sofre interrupções em correlação com o ciclo de desenvolvimento doméstico (casamento, nascimento de filhos, etc.) (ALBERNAZ, 1996).

No campo do trabalho doméstico, há uma classificação de tarefas masculinas e femininas. É feminino cuidar da casa, incluindo os cuidados com roupas, alimentação, higiene, educação escolar e boas

maneiras da prole, administrar empregadas, etc. É masculino lidar com os consertos domésticos e tratar com os prestadores desses serviços, levar a prole na escola e oferecer-lhe lazer e brincadeiras. Essa divisão implicava em investimento de tempo nessas atividades maior para as mulheres do que para os homens. Uma recusa de tarefas femininas pelos homens mais do que o inverso.

No campo afetivo, as mulheres cuidam da relação, discutem e apontam os problemas. Os homens oferecem oportunidades de lazer e divertimento. As mulheres devem compreender o investimento deles na carreira, acompanhá-los quando precisarem se mudar, etc. As mulheres precisam convencer os homens que elas gostam do seu trabalho, que precisam de tempo para carreira e são cobradas se deixam pouco tempo para eles. Há uma separação de mulheres para casar e mulheres para aventuras sexuais. Mas ambos, homens e mulheres, concordavam que elas tinham direito à profissionalização, investir na carreira, mas isso deveria ocorrer sem romper com as expectativas da divisão das tarefas domésticas de cuidado com a casa e com membros da família e dos parceiros, em particular. Casar não interferia na trajetória dos homens da mesma forma que interferia na trajetória das mulheres².

Todos e todas que participaram da pesquisa concordavam que haviam ocorrido mudanças positivas na vida das mulheres, destacadamente a vida profissional, que lhes dava independência financeira, realização pessoal e, de certa forma, mais inteligência para serem boas companheiras dentro do casamento. Todos e todas pareciam assustados que pudesse haver mudanças no que consideravam símbolos, significados e valores centrais para definir o que era ser homem e ser mulher. Ou seja, as características de feminilidade e de masculinidade relativas à constituição das subjetividades e da pessoa não podiam ser alteradas.

Essa forma de perceber as mudanças nas suas próprias vidas em relação às gerações passadas me levou a concluir que: no trabalho quase não havia impedimentos para a mudança, sendo que para as mulheres continuava sendo mais difícil conciliar vida afetiva com a profissão, mais ainda para aquelas que estavam numa profissão considerada mas-

² Schiebinger (2001) apresenta conclusões semelhantes e postula que a ciência se desenvolve à custa do trabalho das mulheres em casa, que desenha a imagem do cientista homem, com ar meio alheio ao mundo real, que tem em casa uma mulher que cuida dele e dos filhos.

culina; e na vida doméstica e, particularmente, a vida afetiva pouco havia mudado. As mulheres permaneciam encarregadas de manter a casa em ordem e cuidar das relações do casal. Os homens aumentaram sua participação nas atividades domésticas, porém continuavam pouco preocupados com discussões sobre impasses na vida afetiva.

No que se refere ao ideário feminista, outro tema que investiguei, quase todas as pessoas já tinham ouvido falar sobre o tema. Frequentemente pela imprensa. Sabiam que o movimento e suas integrantes reivindicavam as mudanças que estavam sendo experimentadas por eles e elas em suas vidas. Isso ocorria mais entre as mulheres e os homens da área da Física do que entre as mulheres e os homens da área de História. Portanto, em História havia mais rejeição ao reconhecimento do feminismo como agente de mudança das relações de gênero do que entre as pessoas que cursavam o Mestrado de Física. Mas há um ponto em comum entre ambos: concordavam com mudança no campo do trabalho, receando, no entanto, a mudança no ideal de feminilidade e de masculinidade. Talvez, por isso, no campo profissional as mudanças eram mais evidentes e mais raras na divisão das atividades domésticas e na escolha das parcerias afetivas.

Esse tipo de pensamento parece ligado à outra classificação postulada pelas pessoas que entrevistei, qual seja: há um feminismo bom (quando se aceita que ele promove a mudança) que propõe mudanças graduais e não disputam poder. Neste movimento, é como se não existissem as feministas, sendo quase uma decorrência espontânea da mudança mais geral da sociedade. É um feminismo sem agentes; e há um feminismo mau, quando ele quer mudanças rápidas, disputa pelo poder, apontando a dominação masculina. E que deseja alterar a definição de masculinidade e de feminilidade. Este movimento é feito pelas feministas. Aquelas que são consideradas mal-amadas, feias e lésbicas. Ou seja, aquelas que publicamente alteram as definições de feminilidade que as mulheres devem procurar ter para ser o tipo mais valorizado e ideal de mulher. Qual seja a mulher que compreende, que é compassiva, que não disputa poder nem autoridade com os homens.

Por isso, como essas definições de gênero são as mais profundas no nível de constituição das subjetividades, são elas as que elaboram sentidos para ser identificada e também para se identificar, e, talvez por isso, foi onde menos houve mudança no Ocidente (SEGATO, 1997).

São também as definições cujas justificativas empregadas são a relação da mulher com a natureza, com a anatomia (corpo forte e fraco), com os hormônios (mais e menos emoção), que fazem homens e mulheres serem o que são e não a forma como se define historicamente os conteúdos de gênero para preenchê-los.

Assim o feminismo existente é antipático, teve pouca e, no limite, nenhuma importância para a mudança social que todos a desejam, desde que ela ocorra somente até certo ponto. Ao que parece, continuamos assombrados e assombrados pelas mudanças de gênero que impliquem alterações na subjetividade e no que consideramos fundamental para definir o que é ser um homem ou uma mulher na sociedade brasileira. Essas considerações aparentemente são corroboradas na pesquisa de Adrião (2008).

3 JOVENS FEMINISTAS: há uma atualidade das lutas feministas e um “sentido” para os princípios feministas?

Esta parte do nosso texto articula como se apresentam as demandas e agendas da juventude no âmbito do movimento feminista Brasileiro a partir da análise de discursos de representantes do movimento de jovens feministas nacional, entre os anos de 2005 e 2006 (ADRIÃO, 2008). A intenção aqui é a de refletir sobre a provocação de se há uma atualidade das lutas feministas e um sentido para os princípios feministas.

O movimento de jovens feministas encontra-se em fase de consolidação nas arenas de representação e debate das agendas, e questões pertinentes ao movimento feminista e de mulheres no Brasil. Estudar seu impacto dentro do movimento como um todo pode auxiliar a entender algumas das relações entre gênero, feminismo e disputas internas com relação à legitimidade de sujeitos feministas. Autodenominadas de “Articulação Brasileira de Jovens Feministas”, desde 2006, esse coletivo vem colocar em xeque a existência de discursos “adultocêntricos” nas arenas feministas nacionais, apontando questões de saber e poder.

Entendendo que há uma inquietação quanto à atualidade do movimento, o interesse de jovens pode ser um bom termômetro para indicar quais as demandas do feminismo e como ele é percebido, tendo em vista este interesse de poder sinalizar uma intenção por sua continuidade. As jovens feministas apareceram, principalmente desde 2003,

no espaço do Fórum Social Mundial, como grupo que vinha se consolidando nos espaços feministas. Por meio de suas demandas, é possível pensar algumas tensões pelas quais os movimentos feministas, no Brasil, passavam, especialmente a relação teoria-prática. Ou seja, como alguns “valores de gênero” – nas relações de poder – apareciam-se dentro do movimento e na relação entre o movimento e a sociedade, tendo em vista o permanente embate que as questões feministas provocam (des)construindo e (des)normatizando desigualdades (BUTLER, 1998, 2003; HARAWAY, 2009).

A participação política das jovens tem se constituído em um grande desafio. De acordo com falas das próprias integrantes do movimento elas não encontravam espaço de constituição autônoma nem no movimento feminista, tampouco nos movimentos juvenis. No primeiro, aquelas que se aproximaram ficaram por muito tempo sem ocupar espaços de liderança, pois, mesmo que por vezes fossem percebidas como herdeiras das conquistas do feminismo, em geral eram vistas como inexperientes, condição esta que só seria alterada se as “feministas históricas”³ não estivessem ocupando a liderança no movimento. Com relação aos movimentos juvenis, a crítica que se faz é a de que as jovens exercem funções na base ou no trabalho operacional, tendo muito poucas, ou quase nenhuma, chegada a ocupar lugares de liderança e poder. Essa crítica é reforçada em outros trabalhos sobre jovens feministas no Brasil, como o de Julia Zanetti (2008). A autora comenta, baseada em Araújo (2001), que

Esta situação que vem se alterando nos últimos anos. No início dos anos 2000, coletivos de jovens mulheres começam a aparecer no cenário nacional. Este é o caso do Fórum Cone Sul de Mulheres Jovens Políticas – Espaço Brasil, que começa a ser articulado em 2001 pela Fundação Friedrich Ebert – FES, possivelmente a primeira articulação nacional exclusivamente voltado para este público. Também conhecido como Forito, esta é uma articulação de jovens que atuam em diferentes organizações, movimentos e espaços políticos (ZANETTI, 2008, p. 8)

A FES já promovia fóruns como esse em outros países da América Latina, entretanto, no Brasil, o crescimento da participação da juventude se consolidou a partir do encontro no Fórum Social Mundial em 2003.

³ Categoria êmica.

Após esse momento, grupos nos diversos estados brasileiros começaram a se organizar e a preparar uma estruturação que permitisse entrada nos espaços feministas a partir de um lugar de fala que marcas-se a dimensão da geração – a juventude – como aporte. Esse encontro se deu efetivamente no X Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, ocorrido em outubro de 2005 em São Paulo.

As dimensões do crescimento da participação da juventude no movimento feminista não podem ser avaliadas sem ter em mente o que aconteceu durante esse encontro, no qual 25% das participantes eram mulheres com menos de 30 anos (ADRIÃO, 2008; ADRIÃO; TONELI, 2008; ZANETTI, 2008). Além de participarem como integrantes e na organização do evento, as jovens feministas trouxeram para o Encontro suas próprias questões, demarcando um campo de reivindicações coletivas – organizadas em um segmento – que nenhuma outra geração jovem anterior havia reivindicado. Segundo fala de uma jovem feminista, sobre o Encontro, neste deveria

Ser necessário não construir espaços adultocêntricos e verticais, garantir que as mais diversas jovens expressem suas necessidades e apreensões dentro do processo, além de se trabalhar conjuntamente nos movimentos de juventudes e feministas, sem deixar de pensar, considerando as inter-relações com as demais identidades, raça/etnia, classe social, condições sócio-geográficas, culturais e orientações sexuais (ADRIÃO, 2008).

A importância das jovens é inegável. Traz à tona a existência de uma hierarquia interna do movimento, na qual quem tem mais tempo ali, ou seja, as históricas, tem mais poder. Essa evidência, aparentemente óbvia, fundamenta parte das reivindicações das jovens e faz emergir as formas pelas quais as relações de poder baseiam-se. Além disso, vem questionar o nível de participação, a igualdade de participação e de poder decisório quanto a pautas, já que propõe temas de debate que nem sempre estão na ordem do dia para o movimento, como a preocupação com a concepção e contracepção do ponto de vista da idade fértil e do direito de ter filhos e creches; e à participação igual entre jovens e históricas. Também levantam a questão da participação de homens no movimento, concordando, em alguns casos, com a presença deles nas reuniões de jovens feministas.

Questiona-se a dupla função que as jovens feministas apresentam, para o movimento como um todo, qual seja a de incomodar os saberes e poderes instituídos, trazendo ares de renovação. Ou seja, havia um entusiasmo na recepção a elas e também certo incômodo em aceitá-las enquanto segmento com especificidades. O ponto central do incômodo, segundo as demais integrantes do movimento, era a não especificidade de pautas, enquanto que para as jovens feministas, haveria a evidenciação de um discurso adultocêntrico demarcado nos espaços feministas. Essas duas posições, longe de serem simples e óbvias, possuem complexidades e alguns desdobramentos que pretendemos abordar neste momento.

As questões em torno do segmento das jovens feministas no movimento levantam um paradoxo reforçando a existência da diferença sexual (SCOTT, 2002), a partir da afirmação de que são feministas e mulheres, unindo-se, dessa forma ao todo do movimento. Além disso, esse paradoxo também é evidenciado ao afirmarem a diferença no interior do movimento, ao trazerem mais uma desigualdade que se encontrava na margem, a de geração, portanto situada e específica para o todo do movimento feminista.

Além disso, percebe-se que há uma disputa por legitimidade e poder nas relações entre diversos segmentos, e, mais ainda, há uma disputa geracional que aparece “sem querer ser nomeada”. Nesses termos, Ana, líder do movimento no Brasil, diz que colocar o nome “jovem” antes do nome “feminista” revela uma demarcação de visibilidade: “Ou seja, somos jovens feministas sim e mesmo com toda a ambiguidade que este discurso traz em si, colocamo-nos enquanto segmento dentro do movimento feminista mais amplo” (fala de Ana).

O impacto das jovens feministas também se faz na tensão entre elas e outros movimentos juvenis. Ao afirmarem o feminismo como dimensão fundamental da prática dos movimentos e dos projetos de “outro mundo possível”, elas questionam alguns mitos que circulam no senso comum a respeito do feminismo, tais como “que o feminismo não é mais necessário enquanto corrente de pensamento, pois as mulheres já conquistaram os espaços públicos e de poder”, o de que “as feministas fazem um movimento contra os homens”, e que “são mal-amadas”. Fazer a crítica a essas visões deturpadas da realidade social buscando consolidar o feminismo e suas ações em espaços não feministas, não é

tarefa fácil, tampouco seria mais fácil entre jovens do que entre adultos, como poderiam fazer pensar as frequentes naturalizações da rebeldia da juventude e o mito de que todo jovem tem “a cabeça aberta”. Os impasses entre as jovens feministas e as “velhas” feministas sobre uma pauta de reivindicações parece refletir entre as jovens a defesa de valores de gênero, em que uma parte delas não percebe como sustentação da desigualdade, embora haja descontinuidades no pensamento das mesmas. Uma recuperação ou continuidade de valores de feminilidade se faz necessária para que o feminismo se torne “simpático”.

Portanto, os percursos desse “novo” segmento auxiliam a compreender as dinâmicas discursivas pelas quais se produzem sujeitos legítimos, com demandas aceitas dentro do contexto feminista, além de tornar possível a continuidade de um projeto societário feminista para as novas gerações, dentro e fora do movimento feminista.

4 CONCLUSÃO

Ainda que sejam distintas, as ênfases das duas pesquisas nas análises do feminismo é possível perceber aspectos em comum no que se refere a um ideário de gênero que continua valendo para orientar as práticas das mulheres em especial. As jovens feministas apontam para o feminismo os impasses relativos à maternidade – núcleo que parece continuar central – nas definições do que é ser mulher. Na medida em que as feministas históricas podem ter ultrapassado a “barreira reprodutiva”, encontram maior conforto em se distanciar desse debate. As jovens feministas, que as enfrentam, não conseguem encontrar ainda práticas que sustentem uma reprodução corresponsável, sem prejuízos para as mulheres (como a responsabilidade com a prole, ou o ônus de um aborto na falha dos métodos utilizados para evitar uma gravidez). Da mesma forma, como os sentidos sobre as feministas ainda são fortemente negativos, as jovens feministas parecem ter como estratégia trazer os homens para o movimento, entretanto tem que se defrontar com o fato de que, fora do movimento feminista, as desigualdades de gênero que prejudicam as mulheres permanecem. É duvidoso que uma aliança de homens interna ao movimento sirva para superar ambos os impasses. O que parece certo ainda afirmar é que o temor ao feminismo permanece, ainda que se corrobore uma igualdade de direitos no espaço público para homens e mulheres, ainda longe de serem alcançados e

mais ainda no que se refere às relações afetivas pautadas, de forma nem sempre consciente, por “essências femininas que cheiram a naftalina” (com o perdão da péssima ironia).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão. Encontros do Feminismo - Uma análise do campo feminista brasileiro a partir das esferas do movimento, do governo e da academia. Tese. Doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008, p. 301.

ADRIÃO, Karla Galvão; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Por uma política de acesso aos direitos das mulheres: sujeitos feministas em disputa no contexto brasileiro. *Psicol. Soc.* 2008, vol.20, n.3, p. 465-474.

ALBERNAZ, Lady Selma F. Feminismo, porém até certo ponto... Recife, *Dissertação*. Departamento de Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. 1996. Disponível em: <http://www.ppga.ufpe.br/dissertacoes/dissertacao_13.pdf>.

ALVAREZ, Sonia *et al.* Um outro mundo (também feminista...) é possível: construindo espaços transnacionais e alternativas globais a partir dos movimentos. *Revista de Estudos Feministas*, 7(1-2), 533-540. 2003.

BEAUVOIR, Simone de. *Segundo sexo. 1. Fatos e Mitos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2000.

SCOTT, Joan *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do Gênero na Antropologia e para além dela., *Sociedade e Estado*, v. XII, n. 2, 1997. p. 235-262.

ZANETTI, Julia Jovens Feministas: um estudo sobre a participação juvenil no Feminismo. *Anais Fazendo Gênero 8*, Florianópolis, 2008.

RESUMO

Neste trabalho discutimos a aceitação das mudanças recentes nos valores e nas relações de gênero, que reconfiguraram posições e poderes das mulheres na sociedade, e permanência de uma “antipatia” ao feminismo e às feministas. Nele articulamos duas pesquisas distintas, concluídas em 1996 e em 2008. O primeiro trabalho mostrou que havia uma aceitação das mudanças recém-conquistadas pelas mulheres na sociedade, especialmente no trabalho e na divisão de trabalho domésti-

co, mas permanecia a negação das feministas e do movimento. Poucas pessoas consideravam essas mudanças como sendo uma conquista das feministas, sendo que o limite para elas acontecerem era manter uma “essência” do feminino e do masculino, que orientava as relações de intimidade (família, namoro, casamento). Na segunda pesquisa, o foco foi sobre os impasses entre as jovens feministas e as “velhas” feministas sobre uma pauta de reivindicações que parece refletir entre as jovens a defesa de valores de gênero, que uma parte delas não percebe como sustentando desigualdade, embora haja descontinuidades no pensamento das mesmas. Uma recuperação ou continuidade de valores de feminilidade se faz necessária para que o feminismo se torne “simpático”. Em uma e em outra pesquisa, parecem permanecer impasses relativos ao que devemos ou não mudar.

PALAVRAS-CHAVES: Feminismo. Feministas. Jovens. Relações de gênero.

ABSTRACT

On this paper we discuss the acceptance of recent changes in the values and on gender relations, which re-configured positions and powers of women in society, and permanence of a “dislike” to feminism and feminists. We articulate two distinct researches, completed in 1996 and 2008. The first work showed that there was an acceptance of changes newly conquered by women in society, especially at work and in the division of domestic labor, but remained the denial of the feminist and the feminist movement. Few people regarded these changes as an achievement of feminists, and the limit for them to happen was to maintain an “essence” of the female and male, who guided the intimacy of relationships (family, dating, marriage). The second research focus was on the impasse between young feminists and “old” feminists over a list of demands that seem to reflect among young defense of gender values, that some of them do not realize how sustaining inequality, although there are discontinuities on their thinking. A recovery or continuity of values of femininity is necessary for feminism to become “friendly”. In one or the other research it appears to remain impasses concerning what should or should not change. On this paper we discuss the acceptance of recent changes in the values and on gender relations, which re-confi-

gured positions and powers of women in society, and permanence of a “dislike” to feminism and feminists. We articulate two distinct researches, completed in 1996 and 2008. The first work showed that there was an acceptance of changes newly conquered by women in society, especially at work and in the division of domestic labor, but remained the denial of the feminist and the feminist movement.

KEYWORDS: Feminism. Feminists. Young feminists. Gender relations

GUARDIÃS DA BIODIVERSIDADE: a realidade das quebradeiras de coco babaçu no Piauí

*BIODIVERSITY GUARDIANS: the reality of babassu coconut
“quebradeiras” in Piaui, Brazil*

Rejane Tavares da Silva*
Verônica Soares Fernandes**

1 INTRODUÇÃO

Atualmente o Brasil apresenta-se interna e externamente como um país que cresce e atinge índices de desenvolvimento compatível ou superior a países denominados anteriormente de primeiro mundo. Toda essa dinâmica “desenvolvimentista”, todavia, esconde contrastes gritantes. O Brasil vive a era da informatização, da tecnologia de ponta e em seu interior nos recantos do Norte e Nordeste vivem populações convivendo com o feudalismo, com quase que total ausência de tecnologia, conhecimento e acesso aos serviços básicos de Saúde, Educação e geração de renda. São populações inteiras das áreas rurais e urbanas vivendo em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade que se perpetuam de geração a geração.

Para Kliksberg (2003, p. 89-90), essa pobreza e desigualdade derivam de uma complexidade de problemas que interagem entre si e que são determinantes das privações:

Assim, famílias em crise pelo peso da pobreza influirão sobre os baixos rendimentos das crianças ou deserção das mesmas da escola, o que vai fazer com que no futuro as possibilidades dessas crianças de ter trabalho estável e formar famílias sólidas sejam, por sua vez, problemáticas.

* Mestre em Administração Rural e Comunicação Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Consultora da GIZ.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)

Esse cenário demonstra que o Brasil do Sul, Sudeste e Centro-Oeste é bem diferente do Brasil do Norte e Nordeste. Evidente que dentro das regiões menos favorecidas encontram-se as “ilhas de prosperidades”, que, assim como o restante do país, apresentam índices de crescimento surpreendentes. Mas nas localidades das regiões também pobres, as alternativas de superação das desigualdades locais e regionais localizam-se na organização de grupos produtivos em torno das potencialidades locais, dentre elas, destacando-se, entre elas algumas atividades extrativistas

As atividades extrativistas costumam caracterizar-se como muito impactantes ao meio ambiente, em alguns casos tendo levado à extinção de espécies. Quase sempre vinculadas a populações em situação de extrema pobreza, comumente o processo de exploração leva a exaustão dos recursos naturais, ocasionada por práticas e manejos inadequados.

Sobre esse aspecto, Homma (1993) afirma que o extrativismo é uma atividade que apresenta produtividade declinante, decorrente do custo de oportunidade do trabalho próximo de zero, ou devido ao esgotamento do recurso com o decorrer do tempo. Essa atividade não se faz de maneira isolada, ela envolve todo um complexo rural, urbano e industrial, com vinculações nos mercados nacional e internacional.

Alguns grupos vinculados às atividades extrativistas, no entanto, apresentam comportamentos e atitudes fortemente relacionadas aos princípios de preservação e conservação ambiental. O grande desafio na atualidade é a possibilidade de aliar práticas extrativistas a práticas de conservação e recuperação das espécies com ganhos reais de geração de renda e valorização dos serviços ambientais prestados por estas populações tradicionais.

Superando o desafio, temos uma atuação, na prática, centrada na definição de desenvolvimento sustentável trazida, em 1987, pela *Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo*, no relatório *Brundtland*, que o define como aquele capaz de satisfazer as necessidades presentes, mas sem o comprometimento das gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades (BUARQUE, 2002).

Segundo Buarque (2002, p. 79) a estratégia para que se atinja o referido desenvolvimento:

deve se concentrar na busca da otimização, com diferentes ritmos e características, dos avanços permanentes e sustentáveis na equidade social, na conservação ambiental e na racionalidade econômica, ampliando a participação e a democracia.

Observa-se que entram no bojo da discussão extrativista as atividades relacionadas a coletas e as de extração dos recursos naturais. As atividades de extração propriamente dita quase sempre põem em risco de extinção a espécie explorada, ou seja, não sustentáveis tanto para as espécies ameaçadas, como para as pessoas e grupos que dependem diretamente dela para sua sobrevivência.

O extrativismo sem degradação ambiental é um dos mecanismos utilizados na área rural dentro de uma abordagem de desenvolvimento local sustentável.

Callou (2002, p. 22) assinala que “a perspectiva do desenvolvimento local tem sido apontada como saída para a redução da pobreza no campo”, isto é, no combate a exclusão social.

Uma atuação centrada na preservação ambiental e na otimização dos recursos locais com agregação de valor pode ser responsável melhoria da qualidade de vida de muitas famílias e apresenta-se como uma das oportunidades na geração de renda e inclusão social. São atividades vinculadas à coleta, que, apesar de serem consideradas por diversos estudiosos como extrativismo, possuem características diferentes e geram um vínculo de dependência entre o colhedor e a espécie que fornece a matéria prima. Nessa categoria podemos listar os seringueiros do Pará e as quebradeiras de coco babaçu dos Estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará.

O foco de observação deste artigo são as quebradeiras de coco babaçu, especificamente as que vivem ao norte do Estado do Piauí, na região denominada Território dos Cocais. Observa-se, nesse grupo, uma forte relação entre a sobrevivência das mulheres e suas estratégias de segurança alimentar com a necessidade de conservação e preservação dos babaçuais. As palmeiras de babaçu são espécies que levam em média 10 anos para atingir seu auge de reprodução e permanecem produtivas por mais de 40 anos.

2 METODOLOGIA

O trabalho apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla resultado de uma parceria interinstitucional, coordenada pelo Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), Agência de Cooperação Alemã (GIZ) e Fundação Banco do Brasil (FBB).

Foi definido como área da pesquisa o Território dos Cocais no Piauí, reunindo um conjunto de 13 municípios. A escolha desse ter-

ritório se deve a maior presença na região de quebradeiras de coco babaçu.

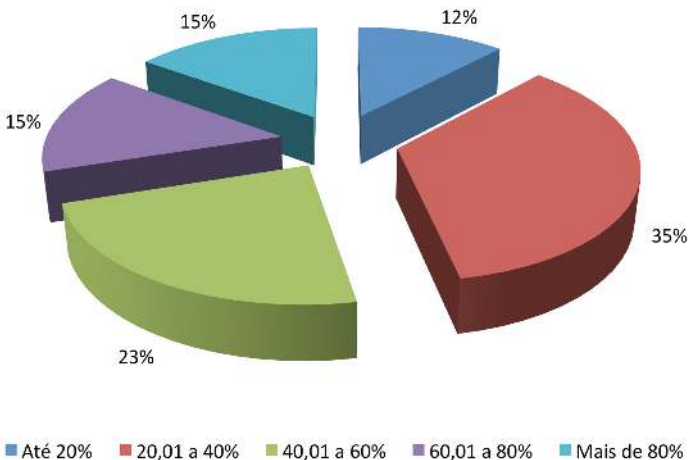
Para a pesquisa foram cadastradas 6.157 famílias em um formulário específico junto a 10.489 quebradeiras de coco e realizada uma entrevista semiestruturada junto a 474 quebradeiras. Além disso, foi feita observação *in loco* da realidade vivenciada por essas “guardiãs da biodiversidade”.

Um dos diferenciais metodológicos dessa pesquisa foi a participação das quebradeiras de coco em todas as etapas da pesquisa: na elaboração dos instrumentos utilizados, no apoio ao monitoramento da pesquisa e no debate dos resultados produzidos.

No trabalho de campo, foram envolvidos estudantes das Escolas de Agricultura Familiar existentes nos municípios. Muitos desses alunos, filhos de quebradeiras de coco, deram sua contribuição na identificação das áreas a serem visitadas e atuaram na supervisão do trabalho de campo.

Na maioria das famílias, mais de uma mulher trabalha com o babaçu. Muitas possuem sua produção independente, porém 42,3% trabalham de forma vinculada, ou seja, juntam a produção total da família para comercializar e adquirir alimentos, consistindo-se numa estratégia para assegurar alimentação para todos os membros da família.

Gráfico 1: Proporção dos membros da família que trabalham com o babaçu



Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010.

As famílias são formadas, em média, por entre quatro a cinco pessoas. Em 53% das famílias, mais de 40% dos seus integrantes desenvolvem atividades relacionadas ao babaçu. Esse dado confirma a importância do desenvolvimento da atividade do babaçu para a qualidade de vida dessa população.

As mulheres quebradeiras de coco desenvolvem uma relação de simbiose com o ecossistema em que estão inseridas e passam a estabelecer uma espécie de linguagem secreta com o meio ambiente. Elas falam das palmeiras, dos cachos de babaçu, dos animais que habitam as matas de cocais, das plantas medicinais como quem fala de um ser sagrado que precisa ser cuidado e preservado para que possa dar bons frutos.

Essas mulheres desenvolvem uma luta, muitas vezes silenciosa contra a derrubada das palmeiras para introdução de roças de subsistência e produção de monoculturas como a soja que ameaça se instalar na região. Elas alertam para os danos das queimadas, do uso de agrotóxicos e derrubadas desordenadas das palmeiras.

Muitas vezes por intuição ou observação prática, sabem definir o quanto pode ser cortado de palmeiras, até onde a queimada pode ser usada sem gerar a morte das palmeiras. Afirmam que é possível, queimar e ralear e até plantar roças dentro dos palmeirais, obedecendo a uma lógica de consórcio, respeitando o limite possível de desbaste e tratos culturais agroecológicos para não prejudicar a produção de babaçu, nem ameaçar a continuidade/reprodução da espécie.

As mulheres que protegem os babaçuais dependem de sua produção anual para sobreviver são parte de uma população frágil com problemas socioeconômicos sérios. O indicador de analfabetismo, entre as quebradeiras de coco do Território dos Cocais chega a uma média 56%. Nos municípios de Barras, Nossa Senhora dos Remédios e Porto mais de 30% das quebradeiras de coco não são alfabetizadas, e nos municípios de Campo Largo, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial, mais de 60% das quebradeiras de coco tem até o Ensino Fundamental. A pesquisa observou uma relação direta entre escolaridade e renda. Verifica-se um alto grau de vulnerabilidade das famílias envolvidas com essa atividade produtiva. A maioria dessas quebradeiras de coco está na faixa etária de 18

a 45 anos (60,5%). Cerca de 8% das quebradeiras de coco tem mais de 60 anos.

Há uma relação direta entre escolaridade e renda. Verifica-se um alto grau de vulnerabilidade das famílias envolvidas com essa atividade produtiva.

3 A FRAGILIDADE NA RENDA FAMILIAR

O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionantes, destinado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. No Piauí, mais de 13% das famílias recebem Bolsa Família. No Território dos Cocais, aumenta esse percentual de famílias, variando entre 13,8% em Esperantina e 18,6% em Joca Marques.

Quadro 1: Proporção de famílias do Território dos Cocais que recebem Bolsa Família

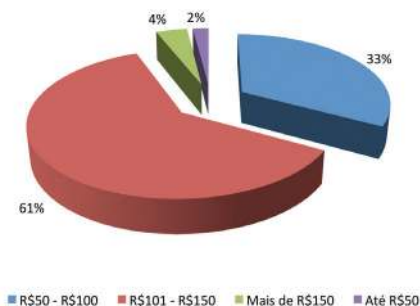
% de famílias	Municípios
Até 15%	Esperantina
15% a 16%	Barras, Cabeceiras do Piauí, Luzilândia, Madeiro, Nossa Senhora dos Remédios, Porto
16% a 17%	–
17% a 18%	Batalha, Campo Largo do Piauí, Matias Olímpio, Morro do Chapéu do Piauí, São João do Arraial
Mais de 18%	Joca Marques

Fonte: Senso de Benefício ao Cidadão, IBGE, 2010.

Nota: Construído com base no Censo 2010.

A vulnerabilidade é observada com a inserção de 76% das famílias das quebradeiras de coco no Programa Bolsa Família, em que recebem até R\$200,00 por mês. Dessas famílias, 61% recebem de R\$101,00 a 150,00. Aproximadamente 40% das famílias têm mais de três filhos e baixa renda.

Gráfico 2: Renda das famílias das quebradeiras de coco com o Programa Bolsa Família



Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010.

Mesmo com o advento do Programa Bolsa família o babaçu continua cumprindo um papel de segurança alimentar significativo na vida dessas mulheres. A quebra fracionada permite que tenham acesso ao arroz todos os dias. Um processo de introdução de tecnologia precisa considerar esta estratégia e garantir que ela permaneça viabilizando a manutenção das famílias, melhorando a situação atual. Não considerar esse fato pode se tornar um fator de fracasso de um projeto de implantação de unidades de beneficiamento. Além da concorrência dos atravessadores que viabilizam o acesso ao alimento de forma imediata com a venda de alimentos para pagamento posterior com amêndoas ou coco.

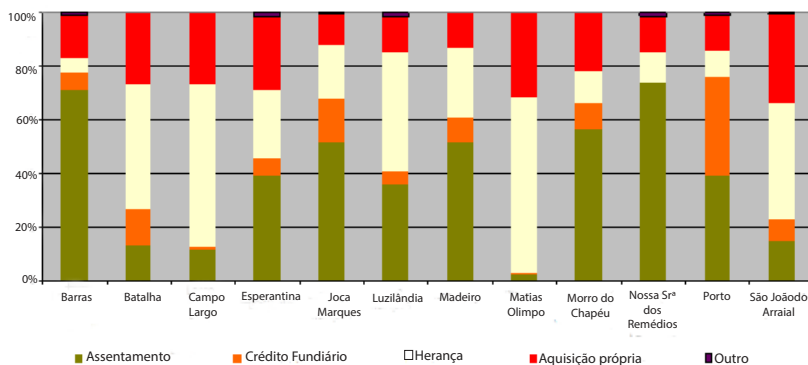
Foram identificados casos de trabalho infantil e situações de exploração do trabalho, onde a quebradeira era obrigada a vender toda a sua produção por um valor bem abaixo do praticado no mercado.

Apesar de indicadores preocupantes, as mulheres do norte do Piauí, no Território dos Cocais, contam com algumas vantagens, diante da situação da maioria das mulheres do Maranhão, Pará e Tocantins. No Território dos Cocais, mais de 70% dos 104 assentamentos de reforma agrária existentes na região possui babaçuais nas áreas de reserva e nos lotes individuais dos assentados. Esse dado cria uma situação privilegiada, em que as mulheres, pelo menos as quase três mil assentadas, têm acesso livre aos babaçuais. No entanto, 53% das famílias de quebradeiras de coco não possuem terra, dependendo da coleta de coco em áreas cedidas, arrendadas e áreas de parentes.

Das famílias que possuem terra (53%), 52% estão em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (In-

), Instituto de Terras do Piauí (Interpi) e Crédito Fundiário. A maior concentração de assentamentos está no município de Barras, com 77% das propriedades da região, seguido de Nossa Senhora dos Remédios, com 74%, Joca Marques, com 68%, e Morro do Chapéu, com 67%.

Gráfico 3: Situação dos que possuem terra por município

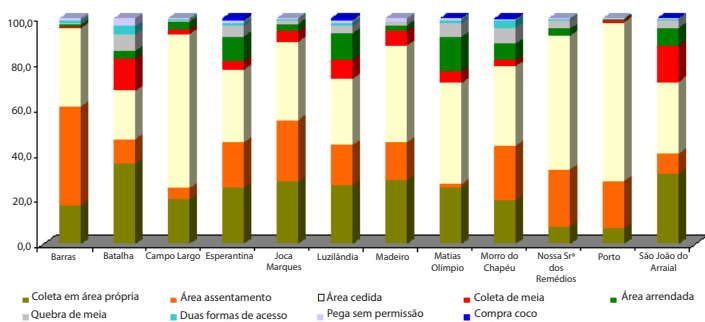


Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010.

3.1 ACESSO AOS BABAÇUAIS

A situação de acesso aos babaçuais tem uma grande variação entre os municípios. Em todos, predomina-se o uso de terras cedidas (41,2% das famílias), dependendo da cessão de terceiros para coletar coco. Essa situação é mais visível nos municípios de Porto, Campo Largo e Nossa Senhora dos Remédios.

Gráfico 4: Situação de acesso aos babaçuais por município



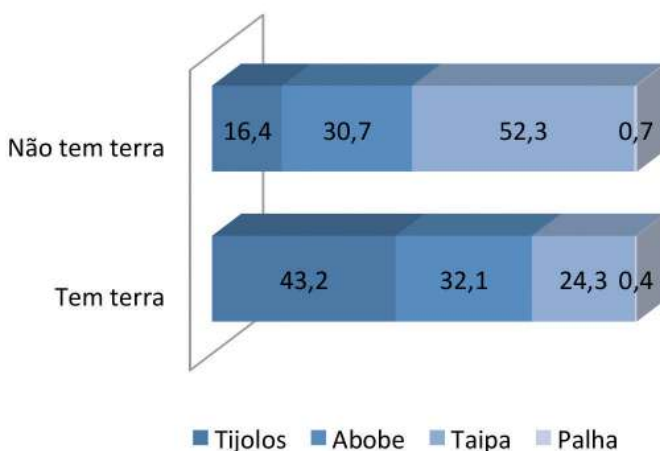
Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010.

Quando incluídos os casos em que são utilizados dois espaços para a coleta, aumenta ainda mais o número de mulheres que coletam em área cedida.

3.2 SITUAÇÃO DE MORADIA DAS FAMÍLIAS

A situação em que moram as famílias que trabalham e vivem do coco babaçu varia em função da posse da terra. Percebe-se que as famílias que possuem terra própria apresentam melhores condições de moradia, sendo 75,3%, feita de tijolo/adobe. Já as famílias que não têm terra, mais da metade, 52,3% residem em casa de taipa.

Gráfico 5: Condições de moradia das famílias quebraadeiras de coco por situação de posse da terra



Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010

A maioria (86%) tem acesso à energia para consumo e 13% não têm energia. Apenas 2% têm acesso à energia para produção. Esse aspecto pode ser considerado limitador quando da possibilidade de uso de tecnologias na produção.

As condições de desigualdade entre quem tem terra e quem não tem, fica mais evidente no acesso a água encanada e saneamento básico.

Quadro 2: Condições de água e saneamento pro acesso à terra

Abastecimento d'água	Saneamento/ com terra própria				Saneamento/ sem terra própria			
	Sanitário	Fossa	Céu aberto	Total %	Sanitário	Fossa	Céu aberto	Total %
Encanada	19	7	29	55	7	4	33	44
Poço tubular	2	1	8	11	1	0	9	10
Cacimba	2	1	28	30	2	0	34	36
Açude			0	0			0	0
Rio/Riacho	0		1	1			3	3
Cisterna			0	0			0	0
Chafariz	0		2	2			2	2
Olho D'água			0	0			1	1
Poço Cacimbão	0		1	2			3	3
Total %	23	8	69	100	9	5	86	100

Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010

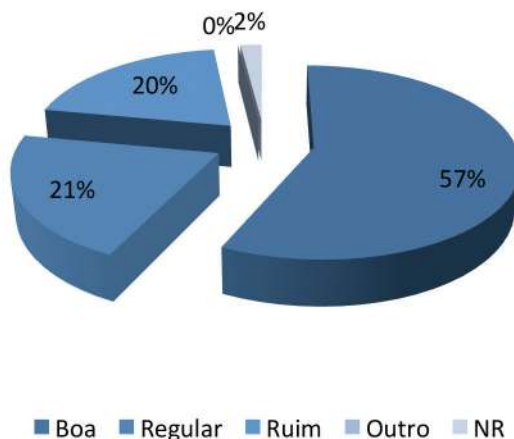
Enquanto 19% dos que tem terra possuem água encanada e saneamento, apenas 7% dos que não possuem terra reúne essas condições. Em todos os casos, ainda é grande a proporção de famílias com esgoto a céu aberto, o que pode contribuir para a grande quantidade de doenças existentes entre essas famílias.

Esses indicadores de água, saneamento e energia colaboram para perceber a importância da posse da terra para o desenvolvimento da família no ambiente rural.

3.3 SAÚDE DAS QUEBRADEIRAS DE COCO

Para considerar as condições de saúde nessa atividade produtiva, é importante destaque os equipamentos utilizados no processo produtivo, as condições de trabalho tanto para a proteção, como para produção.

Gráfico 6: Avaliação do uso do machado na quebra do coco



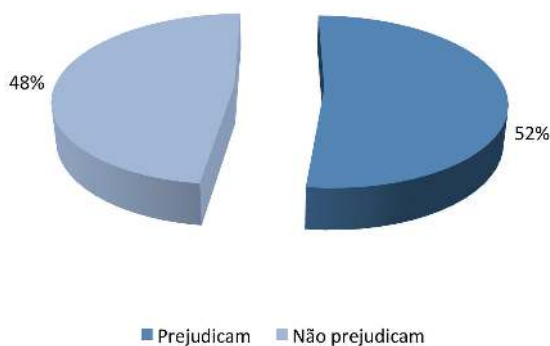
Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010.

A maioria das quebradeiras utiliza o machado para a extração do coco. As 57% que avaliam como boa o uso do machado apontam como motivos dessa avaliação o fato de estarem acostumadas a quebrar coco dessa forma. Destacam que, desde criança, aprenderam a usar o machado; trata-se de uma tradição de fácil uso e que agiliza a produção. Além disso, essa forma de quebra do coco envolve relações sociais e pessoais muito fortes. A quebra em grupo ajuda a passar o tempo, funciona como uma terapia para as mulheres e um espaço de troca de experiência de vida. Outras mulheres justificam suas respostas como o único jeito que conhecem de quebrar coco; a única ferramenta que têm e sabem usar.

As que consideraram o uso do machado ruim (20%) atribuem as doenças relacionadas à atividade como dores nas costas causadas pelo tempo em que ficam sentadas. As inflamações nos rins e doenças ginecológicas também são atribuídas à forma de quebra do coco. Muitas afirmaram que usar o machado é perigoso, cansativo, cortam-se e se machucam. Depois de um dia inteiro na quebra do coco, várias mulheres apresentam problemas de insônia e dores generalizadas no corpo.

Sobre o que as quebradeiras acham do uso da máquina na quebra do coco, as que apontaram os aspectos positivos consideram que o trabalho seria mais rápido e menos trabalhoso, aumentaria a produção, facilitaria para as pessoas mais idosas que têm dificuldades de quebrar.

Gráfico 7: Avaliação do uso da máquina na quebra do coco



Fonte: Pesquisa Direta (GIZ, MIQCB, FBB e Incra), 2010

Afirmaram também que, com a máquina, a quebra é menos perigosa, não causando dores e aumentando a renda. As que destacam os aspectos negativos citaram o não aproveitamento da casca para cozinhar e produzir carvão. Citaram também a quebra da tradição das quebradeiras. As mulheres destacaram ainda, o risco do uso de quantidade muito grande de coco deixar as quebradeiras sem coco para vender as amêndoas de acordo com a necessidade de comprar comida. Dentre as frases das quebradeiras de coco entrevistadas que se repetiram, estão: “é ruim porque vende o coco inteiro e a gente fica sem trabalhar”, “a máquina desvaloriza as quebradeiras/diminui a renda, esbagaça muito o caroço, não tem condições de vendê-la e tiraria o trabalho das mulheres”.

Na produção, observa-se que há uma diferença de gênero nas atividades. Os meninos participam mais na coleta e as meninas, mais na quebra do coco. Verifica-se a participação de crianças na faixa de 7 a 12 anos em todas as produções, ocupando o tempo destinado ao lazer e a aprendizagem escolar. Pode-se com isso, contribuir com a baixa escolaridade das quebradeiras e de sua família.

3.4 SISTEMA DE COMERCIALIZAÇÃO

As mulheres quebradeiras de coco babaçu compõem a base do processo de funcionamento da cadeia produtiva do babaçu. Em 53%

das famílias, mais de 40% dos seus integrantes desenvolvem atividades relacionadas ao babaçu. São elas e suas famílias as responsáveis pela coleta do coco nos babaçuais, o transporte do coco até suas residências, a quebra do coco para extração da amêndoa, e, em alguns casos, a produção do azeite de babaçu para consumo alimentar de subsistência.

No outro elo seguinte da cadeia, encontram-se os quitandeiros locais, pequenos comerciantes que negociam a compra do coco, na maioria das vezes, por troca de alimentos, sem que haja circulação monetária na transação. Por sua vez, o quitandeiro já estabelece uma relação de dependência de atravessadores regionais, que são os que detêm os meios de logísticas da cadeia produtiva.

Os atravessadores regionais são quase sempre os donos de caminhões. Na sua prática comercial, costumam ser os fornecedores de mercadorias para os quitandeiros. Também aceitam amêndoas, carvão e a casca do coco como forma de pagamento. Esses são os que mantêm contatos com as indústrias que usam o babaçu para seu processo de produção. Seus clientes são diversificados, são indústrias de produtos de limpeza que usam o óleo do babaçu para produção de sabão, sabonete, amaciante, xampu, entre outros. As cerâmicas e as indústrias de cerveja são os “mais novos” clientes dos atravessadores, utilizam as cascas, o carvão, e o coco inteiro para abastecer as caldeiras e gerar energia.

Alguns dos atravessadores regionais estão nas duas pontas do elo são comerciantes e industriais. Possuem pequenas indústrias de produção de sabão ou sabonete na região. Seus produtos são comercializados na região e quando muito chegam à Teresina, capital do Piauí, e alguns municípios próximos no Maranhão e no Ceará. Seus produtos se caracterizam por uma qualidade abaixo da exigida pelo consumidor dos grandes centros urbanos, mas atendem perfeitamente à clientela regional a qual se destina. Um deles, porém, destaca-se na produção de sabonete e produtos de limpeza, tendo contrato de fornecimento com grande rede estadual de supermercados.

Na ponta mais frágil da cadeia e a menos remunerada estão as mulheres que sobrevivem da quebra do coco. A valorização do coco inteiro constitui, de certa forma, uma ameaça para as quebradeiras de coco. A prática da coleta para venda do coco inteiro assume algumas características que preocupa as mulheres. Na sua prática de coleta, elas catam apenas os cocos maiores e de melhor qualidade. Ficam sempre

espalhados pelos babaçuais os cocos que se enterram, aqueles que elas não conseguiram transportar, os pequenos demais, etc. Com isso, fica o coco para germinar e garantir a renovação da espécie.

A compra do coco inteiro estimulou a introdução de pessoas que normalmente não catavam coco. Os homens entraram nesse negócio para catar coco e vender inteiro. Essa prática, além de diminuir a quantidade de coco para as mulheres, tem levado as pessoas a “varrerem” os babaçuais, catando todo coco que encontram e até desenterrando os que foram enterrados pelos caminhos.

Esse fato é reforçado na atual luta das quebradeiras de coco contra a venda do coco inteiro. A prática que vem se intensificando em todos os estados com incidência de babaçu. Com aumento do valor comercial do coco inteiro, tem se intensificado a coleta de todo coco encontrado nos babaçuais, sem nenhuma orientação de manejo, surgindo aí uma ameaça a reprodução da espécie e a manutenção do banco de germoplasma.

A prática da venda do coco inteiro é centralizada nos atravessadores regionais que compram das populações que vivem nas margens das matas de cocais e mesmo a antigas quebradeiras de coco que deixaram de tirar a amêndoa. Como a quebra do coco ainda é realizada de uma forma artesanal, é penosa e desgastante, foram identificadas várias doenças advindas do trabalho realizado como: dores nas costas, por passarem muito tempo sentadas, inflamações nos rins e doenças ginecológicas, insônia e dores generalizadas no corpo.

Muitas mulheres estão abandonando a quebra do coco e as jovens não se interessam em manter a atividade. Esse processo leva a uma diminuição no nível de sensibilização sobre a conservação e preservação das palmeiras. Além disso, muitas iniciativas de empresas estrangeiras da Alemanha, Holanda e outros mercados europeus demonstram interesse pelo babaçu como fonte de energia, sendo, portanto, o babaçu um grande potencial local. Outro mercado mais tradicional do babaçu é para indústria de cosmético que comumente compra o óleo do babaçu dos grupos de mulheres organizados pelo Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). Esse mercado, no entanto, é ainda limitado e basicamente beneficia um ou dois grupos do Maranhão.

O contexto para a produção e comercialização dos produtos derivados do babaçu é muito positivo e se fortalece com a possibilidade de

agregação de valor pelo forte apelo social da situação das quebradeiras de coco. É, entretanto, sem dúvida, um mercado em franco crescimento, uma vez que sua casca é uma excelente fonte alternativa e renovável de geração de energia. A capacidade de produção de biomassa do babaçu é abundante podendo assumir a dianteira nessa discussão dos créditos de carbono e outros benefícios ambientais e sociais.

Foto 1: Grupo de quebradeiras de coco babaçu na produção



Fonte: Fonte: Rejane Tavares (2010)

3.5 O DESAFIO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Os desafios de todo esse processo encontram-se na fragilidade da organização das mulheres quebradeiras de coco, no padrão tecnológico da atividade que ainda utiliza métodos da quebra do coco e extração da amêndoa e mesocarpo de forma muito rudimentar que penaliza as mulheres e provoca sérios acidentes.

A ausência de estudos e de assistência técnica especializada que estimule e apoie iniciativas de mecanização e beneficiamento dos processos produtivos, as limitações de acesso aos babaçuais, que a maioria das mulheres enfrenta, e que deve se intensificar com a nova onda de valorização do produto.

Além disso, a atividade da quebra do coco com o machado é apoiada em forte tradição cultural e a extinção da atividade levaria as mulheres a restringir sua atuação à cata do coco, de acordo com o raciocínio das principais lideranças do movimento, como o MIQCB (2009).

Para as mulheres líderes do movimento e as mais tradicionais quebradeiras de coco, deixar de quebrar coco com o machado seria descaracterizá-las, provocaria a perda da identidade cultural. Isso seria uma quebra de paradigma extremamente complexa para ser aceita com facilidade. Para elas estariam deixando de ser quebradeiras para se tornarem catadeiras, e isto não é admitido.

Entre as soluções que estão em pauta, encontra-se a implantação de unidades de beneficiamento integral do coco babaçu, a partir dos grupos produtivos organizados. Dessa forma, seriam introduzidas máquinas que permitissem: a quebra do coco, a extração do mesocarpo, a produção do azeite, do óleo e do carvão. Para tanto se busca capacitar as mulheres, aumentar seu poder de organização e garantir a permanência das mulheres em todas as etapas do processo produtivo e gerencial das unidades de beneficiamento.

Esse processo requer um aparato de capacitação, acompanhamento e assistência técnica aos grupos beneficiados de modo que eles possam garantir a produção, o envolvimento de todas as participantes do grupo nas diversas etapas de produção e gerenciamento das unidades. Além do mais, esta nova realidade requer uma nova estratégia de comercialização, uma vez que ela rompe com o modelo em prática na região e pode levar as mulheres a negociações diretas com empresas públicas e privadas.

Avanços são identificados neste universo das quebradeiras de coco. Grupos no Maranhão como a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativista do Lago do Junco (COPPALJ), que fornece óleo para a empresa *Body Shop Internacional*. As quebradeiras de coco do município de São João do Arraial, no Piauí, vendem mesocarpo de babaçu para a Prefeitura dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em Esperantina, também no Piauí a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) compra o mesocarpo pro meio do Programa de Aquisição de Alimentos.

Em pesquisa recente, realizada pelo MIQCB, GIZ e FBB no Território dos Cocais, no Piauí, foi identificado que não existe uma resistência à introdução de máquinas de beneficiamento do coco. O que as mulheres temem é a possibilidade de escassez do coco a partir de uma demanda alta por coco advinda do uso de máquinas. Esse fato é temido porque as quebradeiras desenvolvem uma estratégia de quebra do coco

ao longo do ano, garantindo alimentos básicos para a sua família a cada semana, ou seja, cada mulher quebra uma quantidade de coco, próxima a uma média de 26 kg por semana e trocam por alimentos quase que diariamente, garantindo ter alguma comida em casa todos os dias.

3.6 O CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS COM EMPRESAS PRIVADAS

As mudanças no padrão tecnológico impactam diretamente na qualidade do produto das quebradeiras de coco babaçu e também na diversificação e escala de produção. O quitandeiro sai de cena, podendo inclusive sair de cena o atravessador regional, pelo menos enquanto mero comerciante de mercadorias. Pode ficar no contexto o atravessador que é também o industrial ou se viabilizar uma estratégia que remunere a logística que os mesmos detêm.

Nesse contexto, a empresa privada aparece como uma oportunidade de parceria. Pode-se utilizar o modelo de parceria público-privada, em que os agentes privados, públicos e extrativistas possam acordar regras de comercialização e apoio técnico e gerencial que viabilizem os empreendimentos associativos das quebradeiras. Esse modelo desconstrói as formas tradicionais de comercialização que criam relações de subserviência e explora o trabalho dos extrativistas.

O caminho para a construção das novas parcerias inicia no processo de organização dos grupos produtivos. Uma nova estratégia de ordenamento espacial dos grupos com criação de redes de cooperação para o fornecimento de matéria prima para as unidades de beneficiamento. Aliada a essa estratégia torna-se, necessária a parceria com institutos de pesquisa e com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) para o desenvolvimento ou melhoramento de maquinários adequados à realidade das mulheres, bem como se trabalhar a possibilidade de criação de protótipos de máquinas de quebra individuais para que as mulheres possam continuar exercendo suas atividades em casa, como é seu costume atual, porém vinculadas aos empreendimentos coletivos.

Outro aspecto importante é resgatar e aprimorar as pequenas de unidades de beneficiamento já existentes e que de forma precária funcionam com produção de azeite, mesocarpo e ração animal. Trazer essas unidades para o universo da discussão sobre o extrativismo no

território dos cocais é o desafio posto para os próximos passos da assessoria as quebradeiras de coco. A discussão da criação de uma cooperativa de agroextrativista do território já está em pauta e começa a ocupar espaços nos diversos fóruns existentes na região. Há que cuidar para não atropelar o processo e se precipitar numa ação de cima para baixo, sem respeitar o tempo de maturação necessário para a organização dos grupos produtivos e daí evoluir para a cooperativa.

Todo o processo de organização e fortalecimento da base produtiva dos agroextrativistas do território dos cocais não impede a formalização de parcerias com empresas privadas. Hoje os grupos já existentes podem fornecer amêndoas, azeite e mesocarpo para qualquer empresa que demande seus produtos. É preciso apenas de um tempo para se articular os grupos em torno de uma parceria que lhes permita melhores preços, capital de giro mínimo para garantir o pagamento dos produtos na entrega da produção, apoio ao gerenciamento dos recursos e introdução de sistemas de controle de produção e de qualidade.

O processo de construção dos grupos encontra-se em andamento. Atualmente existem mais de 10 mil mulheres cadastradas, que apresentam uma produção média de 26 kg de amêndoas por semana, podendo chegar a 10 kg/dia se tiver demanda. Estão localizadas nos 12 municípios do território dos cocais em mais de 500 comunidades.

Contatos com empresas de São Paulo, Maranhão e do Piauí estão sendo articulados para abrir novas parcerias. Atualmente o grupo busca contato com a Companhia de Bebidas das Américas (AmBev), maior compradora de coco inteiro no Estado do Piauí. A valorização crescente do carvão e da casca do babaçu constitui uma nova oportunidade de mercado nacional e internacional. As mulheres começam a se conscientizarem de que precisam ocupar este espaço o mais rápido possível e assim reforçar sua organização e manter sua tradição a partir de suas manifestações culturais e conhecimentos tradicionais que constituem um arcabouço de valor incalculável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de realidades encontradas no Brasil reúne algumas semelhanças, principalmente no que se refere ao mundo rural, com suas desigualdades e pobreza. Na busca de superação e enfrentamento des-

sa realidade, alternativas são pensadas aproveitando-se os potenciais locais. O extrativismo do coco babaçu é uma dessas atividades, que quando exploradas adequadamente, contribuem para a preservação da biodiversidade. Nessa produção, a participação da quebradeira de coco babaçu é fundamental, reunindo as habilidades, o conhecimento e a cultura de extração aliada à convivência sustentável com o meio ambiente.

A extração do coco babaçu é realizada principalmente nos Estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará. Para a organização dos grupos envolvidos nesse processo, foi criado o MIQCB que tem como foco a melhoria do processo de convivência, produção e comercialização das mulheres quebradeiras de coco; a qualidade de vida dessas famílias.

No Território dos Cocais, formado por 13 municípios, foram pesquisadas 10.489 quebradeiras de coco, em 596 comunidades, sendo identificada uma realidade que reúne possibilidades, mas um processo produtivo frágil.

A precarização dessa atividade tem sido documentada ao longo dos anos e a pesquisa identificou que a realidade dessas famílias ainda é bastante fragilizada, com renda e escolaridade baixas, e alta dependência do Programa Bolsa Família. Com uma produção bastante artesanal, a atividade é desgastante, contribuindo para o aumento no número de doenças advindas do trabalho realizado.

As mudanças no padrão tecnológico impactam diretamente na qualidade do produto das quebradeiras de coco babaçu e também na diversificação e escala de produção. A cadeia produtiva envolve vários atores no processo e com o aumento da produção e produtividade, alguns segmentos saem de cena para dar entrada a outros, que negociarão mais diretamente com os grupos produtivos organizados, o que melhorará em mundo, as condições e valorização do trabalho das quebradeiras de coco.

A parceria aparece como uma oportunidade, podendo-se utilizar o modelo de parceria público-privada, em que os agentes privados, públicos e extrativistas possam acordar regras de comercialização e apoio técnico e gerencial que viabilizem os empreendimentos associativos das quebradeiras. Esse modelo desconstrói as formas tradicionais de comercialização que criam relações de subserviência e explora o trabalho dos extrativistas.

Outros aspectos fundamentais para a sustentabilidade dessa atividade é a parceria com institutos de pesquisa e com a Embrapa para o

desenvolvimento ou melhoramento de maquinários adequados à realidade das mulheres e o aprimoramento das pequenas unidades de beneficiamento existentes.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Sérgio. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- CALLOU, A. B. Fernandes (org.). *Comunicação Rural, Tecnologia e Desenvolvimento Local*. São Paulo/Recife: Bagaço, 2002.
- ENCONTRO Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, VI, 2009. Relatório do VI Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. MIQCB, 2009.
- HOMMA, A. K. O in *Avaliação dos níveis de extrativismo da casca de barbatimão [stryphnodendron adstringens (mart.) coville] no Distrito Federal, Brasil*.
- KLIKSBERG, Bernardo. *Falácias e mitos do desenvolvimento social*. Tradução de Sandra Trabuscco Valenzuela, Silvana Cobucci Leite – 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

RESUMO

O crescimento do trabalho precário é um desafio global com sérias consequências na qualidade de vida das famílias. A cultura de extração de coco babaçu na região dos Cocais, no Piauí, é uma atividade herdada historicamente e que reúne uma grande quantidade de famílias que vivem e dependem quase que exclusivamente do babaçu. Neste estudo, reúnem-se dados dos 13 municípios do território dos Cocais que possibilitaram uma análise das condições sociais e econômicas das quebradeiras de coco babaçu. Entre as considerações, está uma realidade de 596 comunidades com circunstâncias bem semelhantes quanto a condições de trabalho e de vida, em que a maioria das quebradeiras de coco possui baixa escolaridade e baixa renda e usam o babaçu como parte da alimentação e qualidade de vida das famílias. A pesquisa visa contribuir para a definição de políticas sociais, culturais, econômicas e ambientais na região.

PALAVRAS-CHAVES: Quebradeiras de coco babaçu. Território dos Cocais. Condições de trabalho.

ABSTRACT

The growth of precarious work is a challenge global, with serious consequences for the quality of life of families. The culture of extraction of babassu coconut Cocais in the region of Piauí is a activity historically inherited and that packs a lot of families who live in and depend almost exclusively babassu. This study with 13 municipalities in the territory of Cocais allowed for an examination of the social and economic conditions of breakers babassu. Among the considerations, there is a reality of 596 communities with similar contexts as well as the conditions of work and life, with a majority of coconut breakers with low education and income, they use the babassu in nutrition and quality of life of families. The research aims to contribute to the definition of social, cultural, economic and environmental policies in the region.

KEYWORDS: Breakers babassu. territory Cocais. work conditions.

NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA: outra maneira de olhar para o sujeito e para os seus processos de formação

Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos*
Roseane Ferreira da Silva Tramarin**

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo apresentar a socialização das práticas de implementação pedagógica da metodologia “História de Vida” como uma abordagem de reflexão do sujeito em seu autoconhecimento e de suas relações sociais. Segundo Haguette (1987, p. 69), “a história de vida, no âmbito das metodologias científicas, pode ser entendida segundo duas perspectivas: como documento e como técnica de captação de dados”.

Ao considerar os sujeitos e suas histórias, seus movimentos individuais e coletivos, rompemos com a dicotomia entre sujeito e objeto de pesquisa. As descobertas e as autodescobertas, possibilitando a abertura de portas de acesso a esses novos saberes e outros horizontes desvelam-se como se um fecho de luz incidisse sobre aquele caminho, ajudando a enxergar com maior clareza os obstáculos que haviam naquele trajeto e que, de certa forma, os impediam de prosseguir na caminhada, deixando uma sensação de impotência, angústia e vazio existencial.

À medida que esses sujeitos se apropriam da compreensão desses conteúdos que estavam ocultos em seus processos de formação, lançam-nos em novas travessias de direção e sentido. Dessa feita, com traçados próprios que despertam e ratificam capacidades aglutinadoras de criação, ação e reflexão potencializando as possibilidades que cada um tem de trabalhar com projetos que se identificam com seu modo de ser e atuar no mundo, em que, de acordo com Josso (2004, p. 234), “as experiências de vida são formadoras na medida em que é possível explicitar o que foi aprendido, em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se”.

* Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

** Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

A abordagem metodológica de “História de Vida” auxilia na compreensão dos sentidos e significados das ações desenvolvidas pelos sujeitos e proporciona-lhes uma nova maneira de lidar com as questões que emergem nos seus cotidianos e que não exigem qualquer resposta, mas as que apontem para uma perspectiva emancipatória, transformadora e que contemple as múltiplas dimensões da formação em uma dialética acolhedora da construção dos saberes, da compreensão dos próprios processos de formação, outorgando sentido as suas práticas educativas.

2 COMPREENSÃO DA VIDA MENTAL DO SUJEITO ATRAVES DA ANALISE QUALITATIVA

A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer, de forma geral, o uso de métodos e técnicas estatísticas, no entanto, poderá associá-las na medida da necessidade para adequação da pesquisa.

De acordo com Campos (2004, p. 43) “dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica destacam-se: a História Oral, Biografia, Autobiografia e História de Vida”. A dimensão do núcleo desses métodos está posta no eixo da narrativa, tendo entre eles algumas singularidades.

Esse estudo destaca a característica da “ponte entre o individuo e o social” pelo método “História de vida”, que é nosso objeto de estudo. Esse eixo ultrapassa o narrador por ele próprio tentar compreender, de forma crítica, sua condição dentro dos condicionantes políticos, sociais e econômicos que lhes foram impostos. De acordo com Chauí (1973, p. 20), “lembrar não é reviver, é re-fazer”. Assim, ao construir o texto, a narrativa de sua vida, o sujeito se re-constrói. Esse é o ponto da inflexão a ser valorizado para que seja dado ao sujeito condições e oportunidades de tomar decisões e buscar valer seus direitos, até então negados. É o mundo subjetivo sendo descoberto pela aferição nos fatos sociais (BARROS; SILVA, 2002).

Esse processo requer um esforço “psicossocial” a partir de uma ação dialética em que o sujeito precisa lembrar-se dos fatos e refletir

sobre eles (às vezes, tentando, ao mesmo tempo, esquecê-los pelos sofrimentos que ainda trazem) e depois superar o momento de sua própria escuta – que é o momento da resignificação no percurso para que se tenha possibilidade de continuar para uma nova construção (NOGUEIRA, 2004). Apresenta-se, portanto, uma produção de si e não uma apresentação de si por estar na dimensão do diálogo com o coletivo na perspectiva da conjuntura social que está inserido (BORDIEU *apud* PREUSS, 1997).

O ambiente natural, considerado como os “acontecimentos e conhecimentos do cotidiano”, não pode estar desvinculado da contextualidade social, pois será o condutor das análises e abstração dos dados (GÜNTHER, 2006) e fonte direta para coleta de dados, tendo o pesquisador como instrumento chave.

Considerando ser esta pesquisa um tipo descritivo, na qual as práticas podem ser resolvidas através da observação direta, pressupõem-se informações diversas e levantamento de dados (Survey). Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente sendo o processo e seu significado os focos principais de abordagem, com uma preocupação direta com os indivíduos e seus ambientes.

3 REALIDADES SOCIAIS COMO CONSTRUÇÃO E ATRIBUIÇÃO SOCIAL DE SIGNIFICADOS

As realidades sociais estão dentro de uma perspectiva do cotidiano singular dos sujeitos que, a partir de suas interações, constroem a totalidade social, conforme conceitua Carvalho (1996, p. 26),

A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade de reprodução social. Isso significa que, na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social.

Como objeto de estudo relevante para o entendimento dessa totalidade, tem-se a fonte primária de conhecimento das histórias de vida, elegendo a metodologia científica “História de Vida”, uma análise que associa um autoconhecimento ligado ao saber ser e ao conhecimento do saber na formação contínua do sujeito.

Para se pensar em formação, no contexto atual, é preciso sair do lugar que privilegia apenas os aspectos técnicos e racionais. É preciso um novo olhar para o sujeito, um novo olhar para essa identidade em contínua formação. Atualmente, vivemos em um mundo que passa por transformações relâmpagos, de avanços tecnológicos espantosos, tornando equipamentos de última geração obsoletos em pouco tempo: a Internet nos conecta com o que acontece no mundo em tempo real; a globalização nos impõe mudanças urgentes de acordo com a Nova Ordem Mundial; fatos que acontecem em alguns lugares do planeta podem nos afetar de forma direta ou indireta, propagando-se como um efeito dominó. Todos esses fatores instigam-nos a rever a concepção de sujeito gestada na modernidade. Que sujeito é esse que vive nesses tempos de mudança e transição?

Hall (2002, p. 9) nos ajuda a responder,

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um **sentido de si** estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma **crise de identidade** para o indivíduo (grifos do autor).

O estudioso Nóvoa (1992) amplia essa análise mostrando outro viés dessas mudanças: aponta para esses movimentos que fazemos, em que as transformações profissionais afetam o pessoal e vice-versa, denominando-o de processo identitário, que pode ser identificado como um local em que o indivíduo exercita a construção e re-construção de seu ser.

Nesse percurso, ao aproximar-nos dos nossos movimentos de formação, ao adquirir compreensão dos conteúdos significativos que estavam (e estão) ocultos nesses processos, percebemos que essas transformações não acontecem apenas no âmbito intelectual. Elas provocam uma mudança em nós, que abarca e alcança o nosso ser como um todo, de certa forma, redireciona os nossos projetos, ações, possibilitando-nos uma nova interlocução com o outro e com o mundo. Nóvoa (1992, p. 16) reforça que, “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário”.

Como metodologia para a pesquisa e formação, as narrativas de histórias de vida podem ser consideradas outra maneira de olhar para o sujeito e para os seus processos de formação. É, entre outras palavras, empreender uma viagem de autoconhecimento, colocando em cena os sujeitos com todas as suas pré-concepções, experiências formadoras, valorizações, visão de mundo e visão de si mesmo. O intuito não é apenas de compreender como nos formamos, mas, sobretudo, nos lançar em movimentos criativos de compreensão de nossa formação e do potencial que temos de trabalhar com projetos que se identificam com nosso ser e que foram se constituindo nesse processo de formação, transformação e tomada de consciência do nosso jeito de ser e atuar no mundo.

Há mais de vinte anos, as pesquisas com histórias de vida procuram desenvolver esse olhar científico, buscando uma nova abordagem para refletir sobre a educação de adultos, centrada no sujeito que aprende, conforme mencionam autores como Dominicé (1990) em sua obra *L'histoire de vie comme processus de formation* (A história de vida como processo de formação), Pineau e Le Grand (1993), *Les Histoires de vie* (As histórias de vida).

No início dos anos 1980, os autores Nóvoa e Finger (1988) publicaram em Portugal uma coletânea de textos de autores da América e Europa, intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*. A temática inserida nas obras como as de Dominicé, em Genebra, e Schön¹, nos Estados Unidos da América, colocavam no centro dos debates sobre formação de adultos, as questões referentes às experiências de vida e suas implicações na formação.

Desenvolver um trabalho de pesquisa, fundamentado nas narrativas de história de vida como possibilidade de construção do conhecimento científico, não é trilhar um caminho metodológico, condizente com o pensamento positivista, lógico-formal, que enxerga por um prisma de que há uma separação entre sujeito e objeto, mas é, sobretudo, lançar um outro olhar para o sujeito com toda a sua complexidade, englobando seus diversos campos formativos, colocando em cena sua dimensão epistemológica e ontológica.

É preciso ser considerado todos os seus saberes acadêmicos e experienciais, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre seu proces-

¹ SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1993.

so de formação, a partir de algumas perguntas, como: Como me formei? Como as experiências que vivi contribuíram para a pessoa que sou hoje? Como essas experiências direcionam o meu jeito de ser e estar no mundo? Por meio do resgate da trajetória de vida, de revisitas à memória, e ainda desse movimento subjetivo e intersubjetivo, pode-se investigar, conhecer, compreender, elaborar e ressignificar as experiências e práticas.

Nos países de língua francesa, existe uma contribuição efetiva para a pesquisa e formação de profissionais vindas das diversas áreas que lidam com o ser humano, a saber: Educação, Psicologia, Serviço Social, Nutrição, Enfermagem, etc. Contribuição significativa pode ser encontrada em Josso (1991) através da publicação de tese intitulada *Cheminer vers soi* (Caminhar para si), que traz para o debate no campo da Pesquisa e Formação a história do sujeito que aprende.

A autora destaca em seus trabalhos a relevância de identificação das experiências significativas que decorrem nas vivências, ao que ela intitula de “momentos charneira”. Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado, tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004).

4 SISTEMATIZANDO AS VIVÊNCIAS: limites e possibilidades de resgates históricos

No processo de estimular uma escrita de autoconhecimento, faz-se necessário vivenciar os limites e possibilidades de resgates históricos entre todos os participantes, oportunizando um aprendizado coletivo com diversas trocas de sentimentos. A partir de eixos temáticos, inseridos no processo de resgate da trajetória do sujeito, proporcionará uma direção de como fazer a relação e correlação com suas experiências fazendo-o ligar os pontos de sua história.

No confronto, perguntas que com frequência aparecem no decorrer da jornada, são como um símbolo (JUNG, 1964) que assume o sentido de promover comunicações, estabelecendo nexos inicialmente

entre consciente e inconsciente, aproximando reflexões e esforços para decodificá-lo. Nesse sentido, passamos a nos conhecer melhor e nos sentimos mais abertos para dialogar com o outro, conosco e com o conhecimento.

Para desencadear esse movimento, é necessário revisitar os caminhos percorridos e entrar em contato com as indagações que emergem de nossa trajetória, penetrar nos meandros das experiências significativas permitindo-nos vislumbrar a possibilidade de nos tornarmos autores. Freire (1987, p. 29): “Descobrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmos, e se inquietam por saber mais”.

Baseando-se nesse pressuposto, os projetos que desenvolvemos e que se identificam com nosso ser, passam a ter um sentido profundo em nossas almas, em nossas entranhas, o que desencadeia mais vontade, mais interesse para desenvolvê-los. À medida que vivenciamos esse processo, revisitando o passado e dialogando com autores dos diversos ramos do conhecimento, como afirma Fazenda (2001, p. 24), “percebemos nossa potencialidade de elaborar, nossa capacidade de realizar inferências e de extrapolar, de vislumbrar, enfim, totalidades”.

Dessa forma, este processo constitui-se em abrir espaços de reflexão para que os mesmos possam pensar em seus processos de formação e ao se apropriarem desses saberes que estavam ocultos, ressignifiquem suas experiências, desvelando novos horizontes para futuras ações. Não há, no entanto, como precisar como cada indivíduo irá lidar com esses conteúdos que emergirão, pois cada sujeito, a partir de sua história, de suas experiências e dos recursos que possui, subjetiva suas vivências de maneira pessoal e única.

Para Larrosa (2002, p. 25), “pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação”. Aprender com a experiência se traduz em algo que nos afeta, que nos arrebatada e toca individualmente. Constata-se que, em cada um de nós o processo se dá de uma forma especial e, nesse sentido, pode tornar-se uma experiência transformadora, revelando conteúdos significativos que, ao serem elaborados, permitem explorar dimensões que não se mostram aos olhos ligeiros.

Pesquisas com essa abordagem permitem a construção do conhecimento científico a partir das narrativas de histórias de vida, fazendo com que cada etapa da escrita contenha potencial de transformar-se

em um ponto de inflexão. Além disso, a busca do diálogo com teóricos que explicam o sentido de alguns direitos negados e que foram determinantes na condição social, hoje posta a esses alunos, a fim de criar um ambiente pessoal capaz de permitir enfrentar esse determinante político social a partir da descoberta de que essa realidade posta é apenas uma condição, mas que pode ser mudada.

Para isso, foram elaboradas algumas estratégias metodológicas, por exemplo: a confecção de uma Linha do Tempo, a confecção de um Brasão, a construção com Metáforas, as narrativas orais e as narrativas escritas, a apresentação dos trabalhos além do debate e discussão dos textos propostos com o grupo.

5 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

O método história de vida está diretamente relacionado à temporalidade cotidiana do sujeito onde ele necessita se remeter, no tempo histórico de sua vida, a fatos e eventos vivenciados em processos individuais e de relações sociais, correlacionando esses fatos e eventos a um conhecimento inteligível (BRIOSCHI; TRIGO, 1987).

Esse processo deverá refletir em uma educação libertadora, onde o sujeito na busca do conhecimento de sua trajetória deve partir do mundo sensível para alcançar a razão da realidade, estabelecendo a relação de quem é o sujeito e o que é o objeto. A problematização, o diálogo, a experimentação, a ação reflexiva do sujeito é que o torna centro desse processo educativo e autor de sua aprendizagem (FREIRE, 1979).

Assim, podemos dizer que o método de história de vida é dialético, pois, teoria e prática serão confrontadas, o sujeito do processo irá compreender a dinâmica de suas relações estabelecendo pontos de ligações, ao longo de sua vida, momentos charneira, que irão ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organizando e justificando seu ponto de vista.

A pergunta que sempre é feita pelos participantes do processo da escrita de suas histórias de vida são: “como começar a escrever? Escrever o quê?”. Assim elencamos algumas estratégias, entendida como aspectos norteadores para alcançar o objetivo, que utilizamos em uma experiência com alunos e educadores, que poderão ser aplicadas para que as escritas das narrativas individuais tenham êxito.

5.1 PRIMEIRA ESTRATÉGIA: ambiente acolhedor

Em um ambiente acolhedor, onde o facilitador seja capaz de mediar os fenômenos que emergem com diretividade, uma quantidade de 15 a 20 participantes (grupos pequenos) e estratégias metodológicas apropriadas, são componentes fundamentais para proporcionar as possibilidades de conexões com os conteúdos armazenados nas matrizes pedagógicas que consciente e/ou inconscientemente interferem em nossas práticas.

Em todos esses momentos de construção do conhecimento por meio das estratégias metodológicas, precisamos deixar disponíveis para os participantes, cartolinas, tesouras, colas, canetas coloridas, revistas, figuras, lápis, etc. Enfim, cada atividade solicitada, demanda uma gama de material adequado, a fim de que possam preparar de maneira mais criativa possível às atividades. Posteriormente, deverá sempre ser compartilhado com o grupo o resultado dos trabalhos elaborados pelos sujeitos envolvidos para que a cada história compartilhada, os sujeitos irão se reconhecendo na história do outro formando uma rede de relações.

Outra sugestão é que deixe claro o objetivo do resgate: a meta. Em que etapas da vida, o tema escolhido para ser lembrado, se relacionam com os “momentos ou acontecimentos charneira”. Isso dará um recorte para o escritor.

5.2 SEGUNDA ESTRATÉGIA: eixos norteadores

É preciso que o primeiro encontro com os participantes, o facilitador possa explicar qual o objetivo final do texto. Qual a temática que irá ser o conteúdo transversal em todos os textos que é isso que denominamos “eixo”.

Assim será possível dar liberdade ao escritor, mas propondo caminhos e percursos interligados nas práticas do cotidiano, buscando conseguir propor permanências e mudanças, nessas práticas – ressignificando-as, a partir de estudos reflexivos do que aconteceu, por que aconteceu, para que aconteceu, poderia não ter acontecido? Esse movimento de resgate histórico, no tempo, dará subsídios para um posicionamento como sujeito e não da negação da mera reprodução dos acontecimentos, mas com possibilidade de fazer escolhas.

5.3 TERCEIRA ESTRATÉGIA: Linha do Tempo

No trabalho com a Linha do Tempo, é demandado que cada participante identifique esses momentos-charneira, confeccionando cada um a sua trajetória/caminhar, percebendo o tempo/contratempos, refletindo e organizando esses momentos em categorias de espaço e tempo.

Conforme relata Pineau (2003, p. 193), esse método contribui quando permite “que os sujeitos recolham e dêem forma a seus diferentes pedaços de vida, semeados e dispersos ao longo dos anos, tempos e contratempos...”. Ao explicitar quais momentos foram esses, quando, por que e em que condições aconteceram, conferindo-lhes e trazendo à tona experiências que estavam prenas de aprendizagens, confirma Pineau: “a história de vida faz com que construam um tempo próprio.”

5.4 QUARTA ESTRATÉGIA: construção do Brasão

A confecção do brasão foi proposta conforme pensou Galvani (apud WARSCHAUER, 2001) que, nesse trabalho, cada um deveria pensar em um lema, duas dificuldades, duas qualidades, um símbolo e uma escolha para compor a confecção de seu brasão e, posteriormente compartilhar com o grupo. “Fazer seu brasão e o partilhar com outros num grupo de pesquisa-formação é apenas retomar essa prática cotidiana, mas de maneira intensa e refletida” (GALVANI, *apud* WARSCHAUER, 2001, p. 326).

No término da construção, todos os participantes devem ter oportunidades de dar significado ao símbolo elaborado. E, nessa ação dialética, de busca do autoconhecimento, nesse movimento subjetivo e intersubjetivo de partilha de experiências e saberes, o diálogo com os textos propostos, o encontro com as narrativas do outro, o diálogo com as professoras formadoras e a interlocução com outros autores e textos dando suporte teórico, os sujeitos fizeram cada qual a sua caminhada conduzidos por uma pesquisa-formação que, fundamentada no saber da experiência e elaborada com o direcionamento adequado nos espaços de formação, produz conscientização e conhecimento.

5.5 QUINTA ESTRATÉGIA: construção com Metáforas

O uso da Metáfora, em elaboração de textos dissertativos, é para expressar e produzir sentidos figurados para quem estar escrevendo, por meio de comparações implícitas do tema a ser escrito na elaboração de relações de semelhanças promovendo construção e organização de nossa maneira de pensar e interagir com o cotidiano. Nesse exemplo, partiremos do processo de experiência realizada, das autoras, que teve como base a Metáfora da Educação e o Educador.

A estratégia de metáforas foi escolhida, conforme explicitou Furlanetto (2000, p. 86), “trabalhando com coordenadores, em diversos cursos que ministrei sobre esse tema, pedia a eles a construção de metáforas que pudessem sintetizar seu papel nas escolas”. A autora relata que, a partir dessa estratégia, surgiam metáforas como: Bombeiro, Banco de Dados, “Bom-Bril”, Lata de Lixo, Travesseiro, Relógio, etc. Essa experiência de parar e pensar em uma metáfora que conte algo sobre seu papel no seu fazer diário, proporciona aos sujeitos participantes uma oportunidade muito rica de conectar-se com seus processos de formação e traz à tona elementos preciosos que estavam encobertos, possibilitando assim, repensar em outras maneiras de atuar no mundo.

Ao imergir nessa viagem que resgata a trajetória de vida pode-se perceber com mais clareza, o porquê de escolhas, o porquê tal assunto tornou-se relevante para todos e, portanto, digno de nos empenharmos para pesquisar e encontrar possíveis respostas e/ou encaminhamentos (TRAMARIN, 2005). Ainda, passaremos de atores para autores não de qualquer história, mas de uma história de vida já vivida e revivida por meio dessa viagem, em que todos esses acontecimentos têm um especial significado para cada um de nós, o que faz com que enxerguemos coisas antes despercebidas e, por meio desse profundo exame, poderemos conscientemente dar um novo norte às futuras ações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo, socializar práticas de implementação pedagógica da metodologia História de Vida como uma abordagem de reflexão do sujeito em seu autoconhecimento e de suas relações sociais. Essa metodologia proporciona um processo de resgate dos momentos *charneira*, ou momentos de inflexão e, funda-

mentalmente, teve o propósito de capacitar os participantes à uma análise crítica que os levassem a entender e reestabelecer seus direitos negados.

Ao alcançar este propósito, os participantes desse processo metodológico poderão melhor acompanhar e avaliar as políticas públicas e serem protagonistas de suas vidas para que retornem às trajetórias de suas histórias de vida, agora como sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A pesquisa em História de Vida. In: I. B. Goulart (Org.) *Psicologia Organizacional e do Trabalho; teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena. Bueno. *Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1987.
- CAMPOS, F. A. *Trabalho e consciência de classe: a história de Dona Antônia e Dona Maria na luta pela terra*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG, 2004.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Apresentação: Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: EDUSP, 1973.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan, 1990.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 85-101.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, pp. 201-210, mai./ago., 2006 – UnB.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HAGUETTE, Maria Teresa Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. PETRÓPOLIS/RJ: Vozes, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: nº 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.

NOGUEIRA, M. L. *Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAFICH. 2004.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. et al (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 107-129, 1988.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

PREUSS, M. R. G. A Abordagem Biográfica – História de Vida – na Pesquisa Psicossociológica. In: *Revista Série Documenta*, ano VI, nº8, UFRJ, 1997.

TRAMARIN, Roseane Ferreira da Silva. *Encontros e desencontros entre professores e alunos: uma pesquisa simbólica*. Dissertação de Mestrado: UNICID, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo socializar práticas de implementação pedagógica da metodologia História de Vida como uma abordagem de reflexão do sujeito em seu autoconhecimento e de suas relações sociais. Essa metodologia proporciona um processo de resgate dos *momentos charneira*, ou momentos de inflexão e, fundamentalmente, teve o propósito de capacitar os participantes à uma análise crítica que os levassem a entender e reestabelecer seus direitos negados. Ao se apropriarem da compreensão de suas trajetórias, em uma abordagem metodológica que os considerem como sujeitos ativos nesse processo, rompendo com a dicotomia entre sujeito e objeto de pesquisa, confe-

rindo-lhes a oportunidade de articular teoria e prática, podem repensar, transformar, resignificar seu modo de ver, estar e atuar nas suas práticas educativas. A abordagem de procedimento metodológica é de construção estratégica do processo de escrita de História de Vida. A abordagem utilizada no processo é a qualitativa que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Considera-se que, ao alcançar este propósito, os participantes desse processo metodológico poderão melhor acompanhar e avaliar as políticas públicas e serem protagonistas de suas vidas para que retornem às trajetórias de suas histórias de vida, agora como sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias de vida. Narrativas. Sujeito.

ABSTRACT

This paper aims to socialize pedagogical practices implementation of the “Life History” methodology, as an approach of assessment of the subject in their self and their social relationships. This methodology provides a process to rescue the moments or moments of inflection and, fundamentally, aimed to enable participants to a critical analysis that would lead them to understanding and reestablish their rights denied. By appropriating the understanding of their trajectories, in a methodological approach that considers them as active subjects in this process, breaking from the dichotomy between subject and object of research, giving them the opportunity articulate theory and practice, they can rethink, transform, reframe their view, be and act in their educational practice. The methodological approach procedure is the construction of the writing process strategy “Life History”. The approach used in the process is qualitative and considers that there is a dynamic relationship between the real world and the subject, an indissoluble link between the objective world and the subjectivity of the subject that cannot be translated into numbers. It is considered that, on reaching this purpose, the participants of this methodological process can better monitor and evaluate public policies and be protagonists of their lives to return to the trajectories of their life stories, now as subjects.

KEYWORDS: Life Stories. Narratives. Subject.

Fundação
Joaquim
Nabuco



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

ISSN 0304-2685



9 770304 268000