

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**Conhecimentos
Didáticos e
Pedagógicos em
Educação de Jovens
e Adultos, Educação
Especial e Educação
Indígena**

Consultor:
Armando de Barros

Professores especialistas:
Tomie Helena Kavakami
Elizabeth Siqueira Xavier
Armando de Barros

Janeiro de 2005

O PAPEL DA DISCIPLINA CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS EM: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Queremos convidá-lo a pensar conosco questões novas e complexas a partir da disciplina *Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos Em: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena*, que constitui uma abordagem inovadora no curso de formação de professores. Como tratar tais disciplinas no currículo deste curso? Que temas abordar? Qual seria o papel destas três disciplinas? Buscamos, para o processo de formação, caminhos capazes de permitir aos futuros professores a compreensão de que somos diferentes e, na diferença, nos constituímos sujeitos. Nossa relação com o mundo e com os outros precisa ser pensada a partir daí. Mas como fazê-lo?

A escola que temos ainda se pauta em um modelo que valoriza práticas ritualistas e lineares. Em outro momento histórico, tais práticas tiveram um papel marcante, mas atualmente mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios contemporâneos de novas questões sociais, culturais e identitárias. É importante desconstruirmos o olhar que privilegia a homogeneidade, que ignora as individualidades e silencia as histórias de vida de seus educandos.

Discutir as três disciplinas que compõem a Ênfase na Formação é colocarmo-nos diante de inúmeras possibilidades. Na contra-corrente dos processos de exclusão social, que marcam a falta de oportunidades escolares para os jovens e dos adultos, indígenas e afro-brasileiros, bem como para aqueles com necessidades especiais, firmamos a unidade na diferença e na diversidade. Unidade que reorienta as práticas educativas a partir de novos discursos e que propõe o acesso democrático à escola como valor universal.

Como ênfase na formação de professores, fazem-se necessários o debate e as ações sobre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, perpassados em todos os níveis pelas conquistas da cidadania. Mas as vitórias da inclusão não devem restringir-se apenas ao âmbito legal. A inclusão deve ser pensada como lugar onde a teoria e a prática tensionam-se, vividas como história humana para além dos campos de batalha e dos gabinetes presidenciais. A inclusão deve ser defendida não só no espaço escolar, mas em todo contexto social. Tendo a inclusão como horizonte, podemos sinalizar uma prática pedagógica a partir da memória e da história dos alunos, orientação metodológica que remete ao cotidiano de segregação, desigualdade e exclusão que constituem o caldo cultural ao longo da formação social brasileira. E isso basta? Pensamos que não. Precisamos da força vital, da credibilidade de nosso aluno. Ele, mais do que ninguém, como desejante, pode ser solidário e renovar com sua visão crítica compromissos com a ética. A inclusão, como ampliação da cidadania e do direito, depende de nossa capacidade de conquistar a fé e a esperança que residem no “coração de estudante”.

Ao ouvirmos nossos alunos, professores em formação, talvez nos surpreendamos ao descobrir que eles, seus pais e avós, são doutores em desigualdades de oportunidades, mestres em desescolarização, PHDs em analfabetismo, Livres Docentes em exclusão. Reconhecer cada aluno como dono de sua voz e das muitas vidas Severinas -- para quem a escola foi a terra boa nunca cedida -- talvez seja um bom caminho.

A ênfase na formação, com disciplinas como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena, reconhece a importância da INCLUSÃO como eixo, mediada pela apropriação das linguagens e, com elas, do direito de dizer e de ser ouvido. As linguagens, pelo significado das palavras e pelo sentido dos discursos, concretizam e externalizam o pensamento e permitem que o indivíduo, no campo das relações sociais, constitua-se sujeito. Dessa forma, elas confluem para a realização, no indivíduo, da consciência de si e de ser-com-o-outro, de ser membro da espécie humana, de pertencer a uma nação, de expressar uma cultura, de dizer-se brasileiro.

Trabalhar a inclusão como unidade na diversidade implica o desafio, junto aos professores em formação, de atualizar a escola como ruptura e continuidade. Ruptura com a tradição de exclusão, de silenciamento das culturas (como a indígena e a afro-brasileira) e de pessoas com necessidades especiais; ruptura com a exclusão de jovens e adultos, cuja vida na escola foi a morte Severina. Trabalhar a continuidade na escola implica recuperar o sentido filosófico do homem como sujeito produtor de seu destino e de sentidos. Somente assim superaremos as contradições que excluem crianças, jovens, adultos, etnias, e tornaremos nossa questão-objeto cidadã, em pertencimento a todos nós.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Agora, o senhor chega e diz: ‘ Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?’ Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: ‘Eu tô falando de uma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim’. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: ‘Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra que? Pra quem?(...)’

Antônio Cícero de Souza¹

Qual o papel dos conhecimentos didáticos pedagógicos da Ênfase em Educação de Jovens e Adultos na formação dos professores em nível médio? Quais as abordagens necessárias e específicas para uma prática educativa que atenda qualitativamente o aluno da Educação de Jovens e Adultos? Qual concepção adotar para que os futuros professores alunos se apropriem de metodologias eficazes no uso social da leitura e da escrita? Como entrelaçar a teoria e a prática numa perspectiva autônoma, libertária, cidadã e democrática?

Propomos que o processo de formação dos professores esteja embasado na construção do olhar histórico e crítico, num movimento de entrecruzamento entre concepções pedagógicas que enfatizam a articulação entre teoria e prática. No horizonte do futuro professor, devem estar presentes os princípios da inclusão e do respeito às diferenças, para que se re-signifiquem os processos de aprendizagem em função da necessidade de oferecer instrumentos a todos os jovens e adultos por meio da leitura e da escrita, não apenas verbal, mas envolvendo as demais linguagens que remetem ao sensível, ao corpóreo, à beleza e ao prazer, que possibilite que cada um diga a sua palavra e seja autor de seu texto.

Emoldurada por quase quinze milhões de jovens e adultos analfabetos no país, a disciplina justifica-se pela urgência de enfrentar as desigualdades, convocando os futuros professores a ações que articulem escola, políticas públicas e sociedade civil para o acesso democrático ao patrimônio da humanidade.

¹Antônio Cícero de Souza. Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço. In Prefácio de BRANDÃO (1980). *A questão política da educação popular*.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Cotidianamente, lidamos com alunos e alunas que retornam após longo tempo excluídos dos bancos escolares. Nessa proposta, pensamos os conteúdos articulados a eixos de trabalho. O primeiro eixo que procura desenhar os segmentos da sociedade que demandam a escola, suas lutas pelo acesso e as derrotas que antes lhe impuseram; é aquele que define quem são os jovens e adultos que encontramos nas escolas e fora delas. O que desejam? Por que a reverência pela escola e o respeito ao professor? Apesar da perversa combinação de desigualdade e injustiça social, milhões de jovens e adultos diariamente resignificam e atualizam a escola como SEU LUGAR, desejando este espaço para realizações pessoais e profissionais. Cabe-nos, portanto, responder a isso e sinalizar para um trabalho que identifica o contexto de produção social da exclusão de jovens e adultos do mundo da escola.

Um segundo eixo propõe recuperar o contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos em diferentes sociedades. Nesse cenário, podemos destacar, o período da Grécia Clássica, onde surge a democracia, originalmente um sistema restrito e que gradualmente foi se transformando. Outro cenário, é o da reforma protestante no século XVI, que possibilitou a tradução e a divulgação da Bíblia e ficou associada ao surgimento da escola moderna, com a alfabetização em massa de jovens e adultos para a leitura da Sagrada Escritura. Nesse eixo, a contextualização da Revolução Industrial permite situar os termos ideológicos da escolarização de massa, a exclusão de segmentos de trabalhadores e as alternativas que movimentos sindicais e políticos como socialistas, comunistas, anarquistas e sindicalistas nos séculos XIX e XX.

Um terceiro eixo ocupa-se dos processos históricos de exclusão e de segregação, associando as políticas públicas de escolarização às relações de produção e trabalho. Nesse sentido, a negação da escolarização permeia a colonização brasileira através da lógica escravista e de acumulação. Tal tratamento remete a novas periodizações, ao considerar a história do gênero, no campo do feminino, onde o acesso ao voto foi permitido somente à mulher alfabetizada.

Um quarto e último eixo articulador de conteúdos organiza a Ênfase em Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito e não como uma estratégia de compensação, reconhecendo na vida adulta o direito à escola. Nesse contexto, a estrutura legal produzida ao longo das últimas décadas é cotejada com as demandas do movimento social pela inclusão dos jovens e adultos na escola.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Como objetivos para a Ênfase em Educação de Jovens e Adultos consideramos que os futuros professores deverão ser capazes de:

- Identificar os determinantes do processo de exclusão escolar, na infância e na adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pela inadequação dos sistemas de ensino, seja pela segregação e discriminação étnica, seja pelas condições socioeconômicas.
- Reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um ato político, de inclusão e de direito, materializada na afirmação de sua memória e de sua história, mediada pelas linguagens que constituem o sujeito e a intersubjetividade.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Abordar a Educação de Jovens e Adultos implica revisitar outras disciplinas, aprofundando as vivências dos alunos como sujeitos. Tal orientação deve abarcar a superação de pré-conceitos presentes nos discursos. Acreditamos que a construção de uma metodologia é singular a cada grupo social, considerando as experiências e as práticas acumuladas pelo aluno em seu cotidiano; os saberes já acumulados e as relações de sua produção nas práticas escolares e não escolares; a ampliação dos saberes em aprendizagens significativas e críticas, em um espaço dinâmico, criativo, participativo e dialógico.

Um cenário possível é o da realização de eventos como mesas redondas onde representantes da sociedade civil, do Estado, alunos e professores, exponham os percursos, os desafios e as perspectivas quanto ao horizonte da educação dos jovens e dos adultos, com a participação nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos municipais e estaduais.

Outro cenário é a abordagem dos eixos através da organização de oficinas e de atividades interativas a partir da exibição de alguns filmes retratando a relação do homem com a tecnologia da escrita e seu poder e seu papel marcante em situações cotidianas: *Central do Brasil* (1998), *Narradores de Javé* (2003), *O carteiro e o Poeta* (1994), *Caramuru a invenção do Brasil* (2001), *Eu professor leigo* (1988).

Outra atividade mediada pelas diferentes linguagens é a interatividade com os programas televisivos que reportam e contribuem para o pensamento e regulamentação do direito à educação das pessoas jovens e adultas: *O Salto para o Futuro* (TV Escola, 2004), com as discussões sobre a *Pluralidade Cultural; Brasil Alfabetizado em Movimento; Educação de Jovens e Adultos*.² Na busca de ampliação do capital cultural, é possível acrescentar a visita e acesso às instituições de memória como os centros culturais, museus e lugares históricos, dentre eles o Corredor Cultural, que compreende o Paço Imperial, o Centro Cultural do Banco do Brasil, a Casa França Brasil, o Arco dos Teles, o Museu Nacional de Belas Artes. Indicamos também o *Museu do Folclore Edson Carneiro* e o *Museu Nacional da Quinta da Boa Vista*, como convite a reflexão sobre o passado e presente das culturas e vivências, sobre os ritos de passagem; da criança para o jovem, do jovem para o adulto e a heterogeneidade dos cotidianos.

A contextura das linguagens e suas aprendizagens pode fundamentar-se nas leituras e releituras de Paulo Freire, em suas obras, vídeos e site do Instituto Paulo Freire, onde se discute a construção, o respeito e o conhecimento do outro e de si, reconhecendo o direito à educação. Um outro material significativo seria o prefácio do livro *A questão política da educação popular* (BRANDÃO, 1980), no qual o autor e o lavrador questionam o significado do vocábulo *educação*, tecendo uma rede de informações a partir do olhar das relações e vivências pelos sujeitos; sinalizando, na educação de jovens e adultos, para a especificidade dos contextos e leituras e para a complexidade da avaliação nesta modalidade. Este texto pode levar à reflexão da palavra e das interpretações no encontro com outros cotidianos.

Acreditamos na construção, execução e organização de projetos como oficinas, exposições, seminários, eventos culturais, feiras, mutirões e campanhas solidárias. Neles, se criam espaços de discussões, troca de experiências, interações e socializações, mostras de habilidades e desenvolvimento de inúmeros aspectos com o uso de diferentes linguagens, incentivando a autoria, a criação, a estética, a autonomia, a análise, a crítica (teoria/prática) e a avaliação.

²A TVE cede cópias mediante o envio de ofício e de fita VHS, os programas apresentados no *Salto para o Futuro*.

Sugestões Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Linha Gráfica, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. São Paulo: Manole, 2004.

DINIZ, Margareth & VASCONCELOS, Renata N. (org). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato, 2004, Série Educador em Formação.

FREIRE, Paulo. *Virtudes do Educador*. Pronunciamento verbal na Reunião Preparatória da III Assembléia Mundial de Educação de Adultos (CEAAL). São Paulo: VEREDA, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (org). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia e SILVA, Waldeck C. *Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987. 4ª ed.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ROSA, Dalva E. G. Rosa e SOUZA, Vanilton Camilo (Org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Goiânia: DP& A, 2002.

Sites

PROFA - Formadores Alfabetizadores: www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/default.asp

Educação On-line: www.educacaoonline.pro.br

Programa de Alfabetização Solidária: www.alfabetizacao.org.br/pt/default.asp

Ministério da Educação e Cultura: www.mec.gov.br

Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB: www.raaab.org.br

Instituto Paulo Freire: www.paulofreire.org

Centro de Referência em Educação Mário Covas: www.crmariocovas.sp.gov.br

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação: www.pbh.gov.br

Sugestões de Filmes e Vídeos

Caramuru. Brasil, 2001.

Direção de Guel Arraes (100 min.). Roteiro de Guel Arraes e Jorge Furtado. Distribuição Columbia TriStar. Em 1º de janeiro de 1500 um novo mundo é descoberto pelos europeus, graças a grandes avanços técnicos na arte náutica e na elaboração de mapas. É neste contexto que vive em Portugal o jovem Diogo, pintor que é contratado para ilustrar um mapa e, por ser enganado pela sedutora Isabelle, acaba sendo punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde. Mas a caravela onde Diogo está acaba naufragando ele, por milagre, consegue chegar ao litoral brasileiro.

Central do Brasil. Brasil, 1998.

Direção de Walter Salles (112 min.). Roteiro João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Distribuição Sony Pictures Classic. Mulher que escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, ajuda menino, após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste.

Narradores de Javé. Brasil, 2003.

Direção de Eliane Caffé (100 min.). Roteiro de Kluiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Distribuição Lumière e Riofilme. Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que Javé pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidro-elétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: vão preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias.

O Carteiro e o Poeta. Itália, 1994.

Direção Michael Radford (109 min.). Roteiro de Anna Pavignano, Michael Radford, Furio e Giacomo Scarpelli e Massimo Troisi, baseado no livro de Antonio Skármeta. Numa remota ilha do Mediterrâneo, um carteiro recebe a ajuda do poeta Pablo Neruda a fim de conquistar o amor de sua vida. Com Massimo Troisi e Philippe Noiret. Vencedor do Oscar de Melhor Trilha Sonora - Drama.

Eu, professor leigo. Brasil, 1988.

Direção Fernando Passos. Mostra a vida de professores e alunos numa região do Rio Grande do Norte, as dificuldades na formação escolar e a falta de recursos materiais e humanos.

Sugestões de Programas Educacionais

Séries dos Programas *Salto para o Futuro*, 2004:

- Pluralidade Cultural (28/06 a 02/07)
- Brasil Alfabetizado em Movimento (13/09 a 17/09)
- Educação de Jovens e Adultos (20/09 a 24/09)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Iniciemos com uma questão: a escola tem tradição em abordar as necessidades especiais? A resposta é não. A própria inclusão do tema é recente. Tanto os professores docentes nos Cursos Normais, quanto os professores em formação, em sua maioria, têm em comum um contato assistemático com crianças, jovens ou adultos com necessidades especiais. Todavia, paradoxalmente, o cotidiano de todos contém inúmeros exemplos que remetem à histórica segregação desses indivíduos, associados a um “infortúnio” que *culpabiliza* suas famílias. A escola pode e deve reverter tais representações e os conteúdos didático pedagógicos auxiliam a construção de uma nova cultura. Como? Reconhecendo na singularidade sensorial ou neurológica de cada aluno, detentor ou não de necessidades especiais, o princípio educativo que deve estimular a produção de conhecimentos na escola, sua socialização e, conseqüentemente, seu crescimento afetivo, cognitivo e do grupo envolvente - sua turma escolar, a própria escola com seus profissionais ou sua família.

A contribuição dos conteúdos didáticos pedagógicos em Educação Especial surge em resposta às novas demandas na formação dos profissionais de ensino, envolvendo competências seja no trato com as linguagens não verbais, em *práticas educativas inclusivas* - escolares ou em instituições como centros culturais, museus, bibliotecas, associações recreativas e esportivas -, seja na produção de conhecimento em equipes interdisciplinares que trabalhem com a psicologia cognitiva, o fenômeno estético, a memória e a história tendo como horizonte a constituição do sujeito.

Falamos a partir do reconhecimento de uma demanda oculta pela escola, originada em uma população escolarizável com necessidades especiais. Por outro lado, há um segmento expressivo de professores em formação, que anseia por novos espaços de discussão e qualificação, envolvendo o tratamento das linguagens e a organização do pensamento, como seus objetos de estudo. A Educação Especial apresenta-se na exploração e ampliação das fronteiras da inclusão, abolindo os cerceamentos que excluem aqueles com necessidades especiais - sejam jovens ou adultos não escolarizados, caucasianos, brasilíndios ou afrodescendentes -, incluindo-os na comunidade que humaniza a todos, como nós de uma rede planetária chamada humanidade...

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Falamos dos cegos, dos surdos, dos superdotados, entre outros com necessidades especiais, como aqueles que nos dão a oportunidade de nos tornarmos profissionais mais sensíveis sensorial, cognitiva e existencialmente (na ontologia do sujeito). E por quê? Porque nos ensinam uma nova lição: de que podemos *ver* com a audição, *ouvir* com o tato e *tocar* com os olhos, uma vez que nossos sentidos são passíveis de intercâmbio, numa intertextualidade que amplia nossas capacidades de comunicação. Mediados pelas linguagens, constituímos-nos como sujeitos com o outro, organizando e concretizando nosso pensamento para além de nós.

Nossa cognição, isto é, nossa forma de conhecer, e nossa postura indagativa produzem conhecimentos que independem do domínio pleno de todos os sentidos. Mas a percepção de estar no mundo, no tempo e no

espaço com os outros, convoca as diferentes linguagens, pois elas medeiam nossa compreensão do mundo como caminho, destino e travessia.

Assim, tendo como pressuposto a escolaridade como unidade na diversidade, entendemos que alguns conceitos podem ser o ponto de partida na organização de cenários conteudistas e de estratégias de trabalho, sinalizando a produção coletiva de conhecimento onde professor e alunos apresentam-se igualmente aprendizes.

Tendo como eixo central o conceito de *inclusão*, podemos fazê-lo dialogar com o de *sujeito*. Porque a escola tem como horizonte favorecer nos indivíduos sua constituição como sujeitos pela inclusão no domínio do simbólico, dos signos e pela socialização permanente, pela vivência em relação intensa com outros sujeitos, num processo intersubjetivo que constitui a cada um como dos fios trançados na rede do mundo social.

A avaliação na concepção inclusiva propõe considerar o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, a avaliação da aprendizagem deve ser ponto de reflexão e estudo na formação dos professores.

A natureza e os fins da educação num processo de inclusão estão voltados para o que o educando é capaz de criar, de resolver, de descobrir, de decidir, diante de diferentes situações de vida escolar e extra-escolar. Registrar o desenvolvimento do aluno na sua trajetória escolar, facilita a avaliação do professor, visando as novas etapas do processo de ensino.

No campo do Direito, importa a leitura e discussão dos avanços legais, presentes em documentos nacionais e internacionais envolvendo a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Nesse contexto, apresentam-se como relevantes a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), *Declaração Mundial de Educação para Todos*, a *Declaração de Salamanca*, a *Constituição Federal do Brasil* (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira* (LDBEN 9394/96), o *Plano Nacional de Educação*, do governo federal brasileiro (2001).

Propomos unir o ensino com a pesquisa e seu investimento em projetos político-pedagógicos dirigidos a novas competências na formação do profissional de ensino. A opção é partir de explorações de fenômenos estéticos e de possibilidades formais que textos em diferentes linguagens podem viabilizar nos trabalhos em educação especial. Nesse contexto, os conteúdos devem abordar as linguagens possíveis de apropriação para cada necessidade especial, considerando a singularidade de cada tipo - braille, libras, computação – além da experimentação com dança, pintura, fotografia entre outras. O acúmulo de experiências bem sucedidas, no âmbito do Laramara/SP³, da fotografia com DM, da professora Elisabeth Lopes (PUC-RJ)⁴, do Colégio Estadual Anne Sullivan (SEE-RJ, Niterói)⁵, da UERJ - Sem Fronteiras⁶, da UFF/Leio⁷ podem servir como referência aos conteúdos e subsidiar passos metodológicos significativos.

A formação dos professores deve pensar as políticas públicas a partir das experiências bem sucedidas de inclusão na esfera do trabalho imediato. Assim, o cenário de fundo de nossa trajetória tem os processos pedagógicos de sensibilização e interação dirigidos às crianças e aos jovens com necessidades especiais, constitutivos da afirmação do indivíduo como sujeito que se re apropria do mundo e o ressignifica como seu co-autor, produzindo sua existência como sentido e trabalho.

Finalmente, nos conteúdos, devemos pensar a formação do professor com necessidades especiais, aspecto indispensável de inclusão, que viabiliza a formação de profissionais competentes, superando cegueira,

³ Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual - Rua Conselheiro Brotero, 338 - Barra Funda, São Paulo, SP

⁴ PUC Rio - Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea Rio de Janeiro, RJ

⁵ Anne Sullivan – Rua São João – Niterói – RJ

⁶ UERJ - Rua São Francisco Xavier, 524–Maracanã -RJ

⁷ UFF - Campus do Gragoatá - Bloco “D” - Gragoatá – Niterói – RJ

baixa visão, surdez, dislexia, dificuldades neurológicas. Neste campo, o estudo da história das necessidades especiais “produzidas socialmente”, no Ocidente, apresenta possibilidades seja com a mitologia grega (na luta entre deuses, nas pitonisas, em Homero), seja no tratamento do saber iluminista por Descartes, Diderot, seja a compreensão que gradualmente se constitui nos séculos XIX e XX, período no qual se localizam Braille, Edson, Anne Sullivan, Helena Antipoff, Vygotsk.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Propor um professor que aprende como seus alunos desenvolvem sua cognição e afeto envolve um largo e profundo desafio. Impõe que reeduquemos nosso olhar, nossa audição, nosso olfato, nosso tato e nosso paladar os quais, como adultos, supomos prontos para nominar e dar conta do mundo. Como objetivos propomos:

- Analisar os parâmetros legais da Educação Especial e Inclusiva, com condições de alargar o exercício do direito, nas práticas educativas escolares ou não; em redes de ensino; no terceiro setor; no movimento social.
- Articular os conceitos e os marcos metodológicos, relacionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir de estratégias de socialização que estimulem a constituição do sujeito mediado pelas linguagens.
- Identificar, em linhas gerais, diferentes necessidades especiais e possibilidades metodológicas de produção do conhecimento mediado por linguagens.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

As ações devem explorar estratégias que sensibilizem os professores em formação para possibilidades narrativas intertextuais, em uma ação inclusiva pela mediação das linguagens. A realização da atividade curricular deve favorecer a formação de um perfil de professor com relativo domínio no tratamento escolar das necessidades especiais.

Uma possibilidade é a narrativa de casos, discutindo comparativamente seus percursos e as oportunidades que a escola ofereceu ou poderia ter oferecido. Nesse sentido, a produção de textos, o debate e a utilização de filmes ou vídeos ficcionais são recursos viáveis. Obras como *A Primeira Vista*, *Men pé esquerdo*, *A Cor do Paraíso* favorecem a abordagem pela perspectiva da cotidianidade.

No plano da contribuição dos artistas com necessidades especiais para a cultura universal e do poder das diferentes linguagens na inclusão dos indivíduos, é possível pensarmos exercícios que possibilitem o rearranjo das habilidades que o cérebro potencializa. Oralização de filmes e livros em pares de alunos (com um deles vendado), realização de atividades como visitas e excursões favorecem o debate sobre a acessibilidade e os processos de comunicação e socialização. Obras literárias como as do escritor argentino Borges (que ficou cego), ou de Saramago (*Ensaio sobre a cegueira*)⁸ ou o documentário *Janelas da Alma* favorecem a sensibilização e discussão junto aos alunos.

⁸ SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. 18ª ed. Bertrand Brasil, 1996.

Trecho do Livro de Saramago que descreve as impressões de um homem que perde a visão subitamente aos 38 anos: [...] *ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis.*

É possível tocarmos os objetos e pessoas com os olhos? Fotografarmos com o ouvido, sem ver? Cantarmos utilizando somente movimentos corporais? Dançarmos utilizando somente a respiração? Mais do que detonar natural estranhamento, tais propostas são provocações sensoriais presentes em uma metodologia que favorece estratégias de uso do tato, convocando os diferentes sentidos. Tais processos de transferência dos usos habituais dos sentidos podem ser construídos envolvendo toda uma turma de forma lúdica. Outro cenário é a produção de materiais paradidáticos para uma sala experimental de multimeios, servindo como referência para o colégio e apoiando escolas inclusivas ou especiais da comunidade. Vídeos, sites, livros relatam experiências bem sucedidas e indicam caminhos interessantes para professores e alunos.

No cotidiano, muitos indivíduos com necessidades especiais ou famílias com portadores necessidades especiais produzem soluções e vitórias no campo da inclusão que podem ser incorporadas pelo mundo da escola. Convidá-los para mesas redondas, junto com terapeutas, ou gravá-los em seu cotidiano familiar ou clínico, realizando documentários ou ensaios fotográficos amadores, auxilia alunos e professores a construir novas percepções sobre os desafios na área. Nessa temática, vídeos como *Filhos do Silêncio*, *A Cor do Paraíso*, *Nell* e *A maçã* podem dar início a um belo projeto.

A visita a instituições especializadas como clínicas ou escolas especiais pode inaugurar o acompanhamento de estudo de caso pelo professor e seus alunos, fortalecendo a relação entre teoria e prática e teoria. Ações de pesquisa associadas à inclusão podem vincular-se a instituições universitárias como a UERJ (Faculdade de Educação), a FUNARTE (com o programa *Arte sem Barreiras*), a UFF – Faculdade de Educação/Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (Leio), o Laramara, o Instituto Benjamin Constant, auxiliando as ações dos professores nas escolas e o acesso de alunos em formação.

A realização de projetos de pesquisa pedagógica pode envolver diferentes objetos, seja pesquisando a questão da acessibilidade na escola e no entorno, com propostas efetivas para melhorá-la, convidando engenheiros, arquitetos, vereadores, deputados, prefeitos, secretários de educação para pensá-las com os alunos. Tais projetos, quando assumidos, podem surpreender pelas conseqüências e resultados com conhecimentos inovadores e críticos.

Finalmente, num plano mais lúdico, propomos a realização de provocações sensoriais, promovidos pelas turmas, como “cafés da manhã” (onde um grupo o organiza para todos os demais de olhos vendados), ou bailes (onde toda ou parte da turma não possa falar), ou oficinas de música, de poesia, de literatura, onde o eixo seja o acolhimento e a aceitação da diferença. É possível, ainda, o recurso às múltiplas linguagens em dia ou semana temática, que oferecem extraordinárias possibilidades de aceitação, ludicidade, sociabilidade e transformação da escola e da disciplina em espaço estimulador.

Sugestões Bibliográficas

BARROS, Armando Martins. Educação do Olhar: notas sobre o tratamento das imagens, como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec & CNPq. 1998, p.199-206. Coleção Linguagem e Cultura. n.29.

_____. *Práticas Educativas ao Olhar: da cegueira e da vidência na formação do educador*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

BAVCAR, Evgen. *Entre a luz e a cegueira*. Trad. Rubens Machado. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil. 2000.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª ed., Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/90.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 1997, II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte – MG.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

Declaração Mundial de Educação Para Todos. 1990, Jomtien, Tailândia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Projeto Comunicar / Proposta de Adequação Curricular para Alunos com Necessidades Especiais. BRAUNE, Fernando. O cego, a fotografia e a sociedade contemporânea. In: *O Surrealismo e a estética fotográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: Programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, Ana E. et al. A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia. In: PAIVA, Aparecida (org.) *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-160.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988, p.39-58.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmento de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REILY, Lúcia. Escola Inclusiva. *Linguagem e Mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: Sete Histórias Paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi, *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial – Petrópolis – RJ*. Editora Vozes – 2004.

VIGOTSKII, *Pensamento e Linguagem*. Trad. Bezzera. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo Down: em casa, na rua e na escola*. Rio de Janeiro: WVA, Coleção infanto-juvenil, 5ª ed., 1994.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WERNECK, Claudia. *Um amigo diferente?* Rio de Janeiro: WVA, 5a ed., 1995.

WERNECK, Claudia. *Você é gente?* Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Sugestões de Filmes e Vídeos

A Prova. Austrália, 1991.

Direção de Jocelyn Moorhouse. (90 min.) Enredo sobre cego que desde criança é proibido pela mãe de tocar os objetos, realiza registros fotográficos para, a partir da descrição de videntes, confirmar a existência das coisas ao seu redor. Nesse processo envolve-se afetivamente com governanta e amigo.

A Maçã. Irã, 1998.

Direção de Samira Makhmalbaf (86 min.). No enredo, gêmeas, pré-adolescentes passam suas vidas escondidas pelo pai, uma vez que a mãe, igualmente cega, não pode acompanhá-las. Denunciado, o filme aborda o contato das gêmeas com o mundo exterior.

A Primeira Vista. EUA, 1999.

Direção de Irwin Winkler (128 min.). O filme parte do relato do Dr. Oliver Sacks, “Ver e não ver”, tratando de massagista cego que se apaixona por arquiteta. O romance o leva a se operar, adquirindo a visão por um curto tempo no qual reaprende “a ver”.

Filhos do Silêncio. EUA, 1986.

Direção de Randa Haines (118 min.). O enredo constrói uma escola especial onde um terapeuta desenvolve um processo de trabalho que o aproxima de paciente por quem se apaixona. A obra parte do respeito à linguagem do surdo.

Janela da Alma. Brasil, 2002.

Direção de João Jardim. Fotografia de Walter Carvalho. (130 min.) Documentário sobre a visão e o olhar. Apresenta depoimentos de jornalistas, escritores, artistas com cegueira e visão residual.

O Mistério de Caspar Hauser. Alemanha

Direção e Roteiro Herzog. Roteiro ficcionado sobre criança que é durante toda sua juventude trancafiado numa caverna por sua família. Libertado, o filme aborda os desafios da convivência e da apropriação das linguagens.

Nell. EUA, 1994

Direção: Michael Apted. (115 min). Uma jovem (Jodie Foster) é encontrada em uma casa na floresta, onde vivia com sua mãe eremita, mas o médico (Liam Neeson) que a encontra após a morte da mãe constata que ela se expressa em um dialeto próprio, evidenciando que até aquele momento ela não havia tido contato com outras pessoas. Intrigado com a descoberta e ao mesmo tempo encantado com a inocência e a pureza da moça, ele tenta ajudá-la a se integrar na sociedade.

Meu pé esquerdo. EUA, 1989

Direção: Jim Sheridan. (103 min). Christy Brown (Daniel Day-Lewis), o filho de uma humilde família irlandesa, nasce com uma paralisia cerebral que lhe tira todos os movimentos do corpo, com a exceção do pé esquerdo. Com apenas este movimento Christy consegue, no decorrer de sua vida, se tornar escritor e pintor.

Gaby - Uma História Verdadeira, EUA, 1987

Direção: Luis Mandoki (110 min). Uma Mulher que nasceu com paralisia em todos os membros não consegue sequer falar. Ainda assim descobre-se para o amor. Baseado na história verdadeira de Gabriela Brimmer.

À primeira vista, EUA, 1999

Direção: Irwin Winkler (128 min). O filme se baseou no relato do Dr. Oliver Sacks, “Ver e não ver”, e apresenta uma versão romanceada da história de Amy, arquiteta que busca vida menos agitada numa cidade distante. Apaixona-se pelo massagista Virgil e o convence a realizar uma cirurgia para voltar a encher a revelia da opinião da família dele, que é contra a intervenção. O filme mostra as mudanças na maneira como Virgil se orientava no espaço antes e depois da cirurgia.

A Cor do Paraíso, EUA, 2004

Direção: Majid Majidi, (86 min). Este é um dos mais bonitos e emocionantes filmes dos últimos tempos. Uma produção iraniana que recebeu muitos prêmios mundo afora. *A Cor do Paraíso* narra a comovente história de Mohammad, um menino cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, se prepara para casar novamente. Mohammad é um garoto muito vivo, que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de “ver o mundo” é uma lição de vida.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os livros didáticos mais tradicionais trazem muitos silenciamentos sobre a civilização indígena. O índio foi associado à idéia de animal que fala, pagão, negro da terra, inimigo em guerras justas ou, como um objeto romanceado como no caso de Peri no romance de José de Alencar, *O Guarani*. Nos textos históricos, afirmou-se ao longo dos séculos XIX e XX que tendo sido o Brasil descoberto, em 1500, os portugueses o colonizaram. Mas aqui já não vivia gente? População, etnias, grupos culturais não europeus, organizados em línguas, costumes próprios, tupis, guaranis, purus, jês, caraivas, sem as vergonhas cobertas dos portugueses e os pecados dos cristãos?

A cultura brasileira, como toda cultura, não é um objeto acabado, dado, ela é percurso, sentido em movimento, significado em disputa, expressão de práticas históricas e educativas contraditórias e em cisão. Então, muitos de nós, inquietos, podem se perguntar: “Qual é o caminho?” Lembremos Pablo Neruda quando diz: “O caminho está no caminhar...”.

O que supomos como “natural” e “verdadeiro” - a noção de Brasil como um todo cultural - é uma “invenção” historiográfica, um discurso, que pretendia afirmar a unidade e homogeneidade sem reconhecer a diversidade dos sujeitos culturais e o descentramento constitutivo da nação brasileira, cujo significado é produzido, alterado, ampliado por diferentes sujeitos étnicos e culturais. Nesse sentido, o sujeito índio, assim como o afrodescendente, deve ser redescoberto como descobridor (e reinventor) do Brasil ou - por que não? - numa “inclusão” cidadã dos Brasis, como unidade na diversidade...

A prática homogeneizadora reforça a unidade e apaga a diferença de forma sistematizada e ritualística em espaços escolares, com estratégias discursivas materializadas em desfiles, hinos, discursos, livros didáticos, fotografias de eventos, “dia do índio”, “dia do folclore”, ou em seminários, em provas, em sabatinas, em redações, em cartazes, em encenações, em músicas patrióticas ou cívicas, em produções pictóricas e fotográficas.

O índio como sentido é incompletude, pois não significa apenas aquele que já estava na terra que foi “descoberta”, mas também aquele que detinha e detém um saber, que foi escravizado (como “negro da terra”) e resistiu. Povoou e povoa. Foi convertido e converte muitos às suas crenças e valores. Foi aculturado em muitas circunstâncias, mas em outras problematizou, ressignificou, produziu e produz saberes. Hoje, no século XXI, as etnias indígenas difundem conhecimentos indispensáveis à cultura, como modos de pensar e fazer da brasilidade em construção, no campo da cidadania, da sensibilidade estética, das ciências e da escola.

A Ênfase em Educação Indígena impõe-se como necessária à formação dos futuros professores fluminenses, pois, no Ensino Fundamental, a brasilidade como cultura, dando sentido à identidade nacional, deve ser percebida como horizonte, desejo e ponto de chegada para a qual é indispensável o discurso, o conhecimento e o olhar indígena, especialmente guarani mby’á (grupo étnico do tronco lingüístico tupi-guarani), presente em quatro aldeias entre Angra dos Reis e Paraty. Como diz o educador Bessa Freire, *Tem índio no Rio!*

Parafrazeando Caetano Veloso, quem sabe assim, não simplesmente “preservado” mas, “em pleno corpo físico”, reconhecido como sujeito, em “átomos, palavras, alma, cor, em gesto”, o índio “dirá, fará”, “e aquilo

que nesse momento se revelará aos povos” não surpreenderá, por não ser “exótico”. Como horizonte de um novo projeto, a Educação Indígena propõe mudar o eixo tradicional de falar sobre um índio, passivo, antepassado, para reconhecê-lo, vivo, ativo, dono de seu próprio sentido e voz, concretizado nos seus livros, nos seus filmes, nas suas escolas, nos seus professores, auxiliando a formação dos professores não-índios e, com isso, incluindo-os, numa instância mais democrática e humana de sociedade.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Para, de fato, re-inventar o Brasil como objeto de estudo, cabe reconhecermos os desafios que separam a intenção da ação: ausência de bibliografia, de fontes, de estratégias experimentadas. As dificuldades para suprimos o desconhecimento sobre a cultura indígena aparentam serem imensas, apesar de contarmos atualmente com uma população de mais de meio milhão de indígenas e cinco línguas faladas pelas etnias. Talvez, como professores caminhantes que constroem o percurso, possamos partir dos conceitos que unem o olhar sobre os conteúdos. Nesse sentido, pensar a *cultura* como expressão dinâmica (de continuidade e rupturas, de trocas, de apropriações e de re-significações com outros sujeitos culturais) dos modos de pensar. Portanto, cabe a nós o exercício de pensar o Brasil de um outro lugar: a partir da cultura indígena, manifesta em diferentes linguagens.

Cabe-nos recuperar não apenas o que estudiosos não índios produziram, mas, principalmente, o que os intelectuais indígenas (os sujeitos enunciadore do discurso que firma a identidade) pontuam: sim, identificar a fala dos pajés, dos caciques, perpetuadores da tradição oralizada, mas também identificar e compreender os discursos que atravessam as mães e avós (lembremo-nos que são elas, como as mães não índias, as responsáveis pela difusão da língua materna entre as crianças nos primeiros anos da infância). Finalmente, cabe ouvir e ler os textos produzidos pelos professores indígenas das escolas diferenciadas e os agentes de saúde indígenas, material hoje difundido por uma literatura editada e cedida pelo MEC ou, no caso dos guarani mby’á, no Rio de Janeiro, pela UERJ-Pró Índio, pela UFF-Leio/Educação.

Pensar, pois, a “cultura” como dinâmica é pensar não apenas os processos violentos de aculturação, como a escravidão ou a conversão missionária colonial, esta última vista tradicionalmente sob a perspectiva evangelizadora, eurocêntrica e civilizadora. As trocas simbólicas podem ser compreendidas no campo da *interculturalidade*, quando as linguagens exercem um papel fundamental como verbalidade, código de significação expresso tanto pela dança, quanto pela música, pelo sagrado, pela comida, pelo trabalho, pelo medo, pela sexualidade, pela saúde, pela doença, pela lembrança, pelo esquecimento, pela memória. Tais aspectos são competentemente apresentados em kits emprestados gratuitamente pelo Museu do Índio, na cidade do Rio de Janeiro.

Construirmos a nacionalidade possível e operá-la do lugar do qual nós falamos (isto é, do ponto de vista da educação escolar, como professores-pesquisadores), implica recuperarmos o conceito de temporalidade: cada sociedade opera com diferentes formas de periodização e registro do que é significativo socialmente. Assim, vale a comparação da pluralidade de tempos que marcam a sociedade ocidental, (tempo do trabalho, o tempo do corpo, o tempo da festa, o tempo da escola) com o tempo/espço da sociedade não índia ocidental. Mas vale também a compreensão e comparação com a temporalidade indígena, especialmente do tronco linguístico Tupi-Guarani, cujos representantes, os guaranis presentes nas aldeias localizadas em Paraty e Angra dos Reis, desenvolvem uma demarcação oralizada e ritualizada por diferentes manifestações.

No campo ainda da temporalidade, os conceitos de memória e de história permitem a desconstrução do processo ideológico de silenciamento do índio pela historiografia marcada pela lógica do colonizador europeu. Nesse sentido, os livros didáticos tradicionais tornam-se úteis em um estudo comparado de seus discursos. Suas imagens abrem caminho igualmente para a recuperação de como o índio foi tratado, em um trabalho que pode envolver também a recuperação das memórias de vida e a percepção de como a indústria cultural tratou (e trata) tanto o indígena quanto o afrobrasileiro, nos filmes, na literatura, nas histórias em quadrinhos...

Neste movimento, apresenta-se a possibilidade de estudarmos a não neutralidade dos estudos e as fronteiras possíveis da Ética como referência democrática e valor universal. As fontes históricas relacionam uma rica rede de etnias sinalizada em sítios arqueológicos razoavelmente descritos e passíveis de visita. Tais documentos, como relatórios, leis, cartas, do século XVI aos nossos dias, estão presentes em instituições de memória, mapeados pelo guia de fontes organizada pelos historiadores Bessa Freire e Márcia Malheiros, com toda a documentação indígena em arquivos e museus do estado do Rio de Janeiro, obra inestimável, cedida gratuitamente pela UERJ.

Finalmente, outro cenário possível é o que trata da *educação escolar indígena diferenciada*. A educação não escolar, em perspectiva histórica, encontra-se presente na forma como as etnias renovavam a apropriação de seu patrimônio cultural pelas novas gerações, aspecto marcado por trabalhos como o de Florestan Fernandes (sobre os tupinambás); nas condições de convivência da cultura tradicional com a sociedade não índia na década de 1990, na aldeia guarani de Angra dos Reis, caso da obra de Luft sobre os guarani mby'á; ou, de forma mais sumária e abrangente em trabalhos sobre os índios no estado do Rio de Janeiro, desenvolvidos em diferentes tempos, por Freire e Malheiros.

Nesse processo de descentramento das práticas culturais/educativas, permitindo a re-significação da escola para outros sujeitos culturais, abre-se a possibilidade de contribuição dos professores indígenas mediante palestras e mesas redondas. Tais docentes, especialmente os guarani mby'á das escolas diferenciadas indígenas do Rio de Janeiro, defendem a ênfase na produção do conhecimento, na afirmação do professor-pesquisador, no reconhecimento do currículo inacabado e numa proposta curricular aberta a contatos interculturais. Tais professores e escolas são contactáveis através da FUNAI-Paraty, da UERJ-Pró Índio e da UFF-Educação/Leio.

Nos *direitos da cidadania*, na educação escolar (como prática cultural não mais evangelizadora, ou aculturadora, mas intercultural), é possível analisar-se a inovadora formação de professores, de currículo e de escolas indígenas como conquistas do movimento indígena, expressos tanto na Constituição de 1988, quanto no Capítulo 3 da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, ou no Parecer n. 3, do Conselho Nacional de Educação, ou na formulação das Diretrizes de Educação Diferenciada Indígena, produzidos pelo MEC ao fim da década de 1990. Trata-se de um conjunto legal consolidado pela Coordenadoria de Educação Indígena, do MEC, que também cede às bibliotecas escolares obras de literatura produzida pelos professores indígenas.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

No trabalho didático pedagógico com a *Ênfase em Educação Indígena*, propomos como objetivos que o aluno deverá ser capaz de:

- Analisar comparativamente os processos de transmissão de saberes entre os principais troncos lingüísticos presentes no Brasil.
- Identificar as formas de resistência das principais etnias indígenas aos diferentes agentes de aculturação (ordens católicas, evangélicas, estatais) nos últimos quinhentos anos.
- Identificar as conquistas no plano da cidadania obtidas com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9394/96).

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

A idéia de reinvenção que estamos propondo baseia-se na atualização da noção de brasilidade como processo, como movimento, a partir das manifestações culturais estéticas, artísticas, produzidas por índios e não índios. Construir uma práxis intercultural implica apresentar aos futuros professores, docentes da Educação Indígena para as escolas não índias, não apenas os processos históricos de silenciamento do outro, mas, também, a estética, o sentido de beleza, a ciência indígena, como contribuições decisivas à afirmação de diferentes sujeitos culturais no âmbito da nação brasileira. Tal diretriz é estratégica no necessário diálogo entre grupos étnicos diferenciados, no contexto de uma sociedade nacional plural.

No campo das imagens, uma possibilidade de atividade é o estudo do caráter ideológico das obras de Debret, produtor de significativa série de aquarelas sobre o cotidiano da colônia nas décadas de 1810 e 1820. Vitor Meirelles e outros pintores, especialmente do século XIX, apresentaram discursos figurativos onde a ênfase civilizadora pode ser estudada e mesmo comparada com outras, menos aculturante de Portinari ou Glauco Rodrigues. Os sites do Museu de Belas Artes e do Itaú Cultural oferecem recursos para a visualização tais obras em diálogo com diferentes obras e escolas artísticas.

No campo da filmografia e videografia, presente em locadoras para empréstimo pelos professores, algumas produções não índias são significativas como estudo, análise e comparação: “O descobrimento do Brasil” (1932), “Como Era Gostoso o Meu Francês” (de Nelson Pereira dos Santos), “Hans Staden”, “República dos Guarani”, “Os índios do Brasil” (os dois últimos de estudo da resistência indígena dirigidos por Sílvio Back), “A Muralha” (a partir de obra de Rachel de Queiróz, produzido pela TV Globo), além de produções de cineastas indígenas de diferentes etnias, organizados pela Ong Aldeia dos Ventos (com acesso por seu site) ou por empréstimo junto ao Museu do Índio, na cidade do Rio de Janeiro.

Uma produção videográfica mais documental das manifestações ritualizadas ou de discussão da formação dos professores e escolas indígenas pode ser obtida por empréstimo ou doação junto ao MEC-Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, à TVE-RJ programa Salto Para o Futuro (com 3 séries sobre educação indígena), à videoteca do Museu do Índio e Universidades como UERJ/ Pró-Índio UFF-Educação/Leio.

No campo das manifestações musicais, a Eletronuclear produziu dois CDs onde as escolas diferenciadas indígenas guarani das aldeias do estado do Rio de Janeiro apresentam diferentes manifestações de sua tradição. Na literatura, O MEC, através da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, doa para bibliotecas escolares um kit contendo livros bilíngues, produzidos por diferentes etnias e escolas diferenciadas, recuperando para o registro escrito a cultura marcada pelos mitos e discursos fundadores da criação.

Sugestões Bibliográficas

BARROS, Armando Martins (org.) *Ara Reko. Memória e Temporalidade Guarani Mby'á*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

FERNANDES, Florestan. *Investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, s/d.

FREIRE, José Ribamar Bessa. MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

_____. *Os índios em arquivos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Programa dos Povos Indígenas, Sub-Reitoria de Extensão, 1995, volumes I e II.

IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

BRASIL. LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.. República Federativa do Brasil, 1996.

LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras. Identidade étnica dos guarani-mbyá*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

MEC. *Referencial curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à Vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez.

SILVA, Araci Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.

Sugestões de Sites

www.uff.br/imagemolhar – site do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar – LEIO, da Faculdade de Educação da UFF, com links sobre os trabalhos que ora se realizam no campo da educação indígena, seja no ensino fundamental regular, seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria com a FUNASA. Endereço para correspondência e contato: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Fundamentos Pedagógicos/ LEIO. Campus do Gragoatá, bloco E, sala 306. Niterói, cep. 24.220-000.

<http://planeta.terra.com.br/educacao/Ludimila> - site do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com links sobre trabalhos museológicos e educacionais, promovidos em parceria com associações indígenas de diferentes estados. Realiza ações de ensino-pesquisa-extensão junto às aldeias guarani-mby'á de Angra dos Reis e Paraty. Endereço para correspondência e contato: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Estudos dos Povos Indígenas – Pró Índio. Rua São Francisco Xavier, Pavilhão João Lyra Filho, sala 325 tel. 2587.7876.

www.videonasaldeias.org.br – Organização Não-Governamental voltada a subsidiar a produção filmográfica e videográfica realizada por índios em suas aldeias. A ong Vídeo nas Aldeias realiza festivais de cinema e difunde a cultura indígena mediada pela linguagem fotográfica.

www.museudoindio.org.br - O Museu do Índio fica na rua das Palmeiras, 55 Botafogo. CEP 22270-070 Rio de Janeiro, RJ. Tels.: 286-8899 / 286-2097. Fax: 286-0845

