



Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação



Lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, a *Coleção Educação para Todos* é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

A partir desse debate espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, assim como reafirmar o ideal de incluir socialmente um grande número de jovens e adultos excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; direitos humanos; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção a crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; educação de jovens e adultos; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, tolerância e paz mundial.

O presente livro, volume 28 da Coleção, reúne relatos, análises e descrições de políticas públicas apresentadas durante o *Seminário Internacional Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilingüe*, realizado na Cidade do México, em junho de 2003. Nele são apresentadas experiências de políticas públicas educacionais dirigidas a povos indígenas em toda a América La



Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe

Organizador:
Ignácio Hernaiz

2ª Edição



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

Edições MEC/Unesco

**Ministério
da Educação**



**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700
Brasília, DF, CEP: 70097-900
Tel: (55 61) 2104-8432
Fax: (55 61) 2104-8476



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org.br
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe

Organizador:
Ignácio Hernaiz

2ª Edição



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

© 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Coordenadora: Maria Adelaide Santana Chamusca
Assistente Editorial: Ana Luiza de Menezes Delgado

Tradução: Maria Antonieta Pereira, Clarisse Barbosa, Kênia Sulízia, Maria Tereza Pereira e Marta da Piedade Ferreira

Produção e edição final:

Revisão Técnica: Cândido Alberto Gomes

Diagramação: Supernova Design

Revisão de textos: Alessandro Mendes - 1375/99 DRT-DF

2ª Edição - Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

356 p. : il. – (Coleção Educação para todos; 28)

Título original: Educación en la diversidad: experiencias y desafíos em la educación intercultural bilíngüe.

ISBN 978-85-60731-05-3

1. Educação Intercultural. 2. Indígenas, América Latina. 3. Bilingüismo. 4. Série

CDU 37:800.732

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Unesco e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Unesco e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

O presente livro, publicado originalmente no Brasil pela Unesco, reúne relatos, análises e descrições de políticas públicas apresentadas durante o *Seminário Internacional Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngüe*, realizado na Cidade do México, em junho de 2003. Nele são apresentadas experiências de políticas educacionais dirigidas a povos indígenas em toda a América Latina, especialmente nos países de língua espanhola.

Essa publicação complementa o livro *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*, volume 9 da Coleção Educação para Todos, que relata experiências semelhantes realizadas no Brasil, e tem por objetivo ampliar o debate sobre o conhecimento reunido nos dois livros e a interação com as políticas que vêm sendo desenvolvidas por esses outros países, fortalecendo e ampliando o intercâmbio na institucionalização da *Educação Escolar Indígena*¹.

Essa articulação é imprescindível, uma vez que, nas regiões fronteiriças de nosso país, existem povos indígenas cujos territórios extrapolam as fronteiras nacionais. Esse é o caso dos Yanomami (Brasil e Venezuela), Tukano (Brasil e Colômbia), Ticuna (Brasil, Colômbia e Peru), Chiquitano (Brasil e Bolívia), Guarani (Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, Uruguai), Ashaninka (Brasil, Peru, Bolívia), Macuxi (Brasil e Guiana) entre tantos outros, o que está a exigir políticas públicas coordenadas que considerem as dinâmicas sociais e interativas entre os povos.

No Brasil, os direitos políticos, culturais e educacionais conquistados pelos povos indígenas, por meio de suas lutas e resistências, afirmados na Constituição Federal de 1988, constituem um instigante desafio para as políticas públicas. Isso porque, além de reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas, é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando processos de democratização de nossa

¹ No Brasil, a modalidade de educação própria dos povos indígenas é denominada *Educação Escolar Indígena*, enquanto no restante da América Latina é mais comum a denominação *Educação Intercultural Bilíngüe*.

sociedade e reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes.

Além dos objetivos já explicitados, a Secad/MEC espera, com esse livro, estar contribuindo para o diálogo entre os países latino-americanos, tanto pela difusão de experiências exitosas quanto pela oferta de subsídios para o fortalecimento de nossas políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas.

Ricardo Henriques

**Secretário de Educação Continuada, Alfabetização
e Diversidade do Ministério da Educação**

Sumário

Agradecimentos.....13

Apresentação da 1ª Edição.....15

Prólogo.....17

Diversidade e Educação Intercultural Bilíngüe: estados da arte na América Latina

Experiências Sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos: informes da década de 90

María Bertely Busquets e Erika González Apodaca.....23

Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central

Diego Alfonso Iturralde Guerrero.....91

Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas

Luiz Enrique López e Inge Sichra.....101

As Políticas Públicas e a Educação na Diversidade

Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngüe

Guillermo Williamson Castro.....125

A Política da Educação Bilíngüe Intercultural no México Sylvia Schmelkes.....	147
---	-----

Educação e Diversidade na Iniciativa *Comunidade de Aprendizagem*

Ação Educacional Integral para o Desenvolvimento Comunitário Andy May Cituk.....	157
--	-----

Rede de Comunidades de Aprendizagem: a visão a partir de uma organização da sociedade civil Ulises Márquez Nava.....	165
--	-----

Gestão Participativa em Educação – Kelluwün Professora Patrícia Gómez Ríos.....	179
---	-----

Experiências sobre Educação Intercultural Bilíngüe na América Latina

Educação Intercultural Bilíngüe: estratégias para sua aplicação no Chile Geraldine Abarca.....	189
--	-----

Experiência Educacional e Desenvolvimento Local: uma estratégia de pacificação de <i>ayllus</i> no conflito por terras Carlos Alconcé.....	199
--	-----

Línguas e Culturas no Currículo Oculto Ubaldo Gardea Carrillo e Francisco Cardenal F.....	209
---	-----

Referência à Importância da Língua na Educação Ubaldo Gardea Carrillo.....	213
--	-----

A Educação Intercultural Bilíngüe na Reforma Educacional Boliviana Lic. Pánfilo Yapu Condo.....	215
Experiência de Ensino-Aprendizagem Bilíngüe e Intercultural na Zona Rural de Furcy, Haiti David Duwyn.....	233
Escola Secundária Intercultural Bilíngüe Emiliano Zapata Alonso Mendez Guzmán.....	241
Intervenção Educativa com Meninas e Meninos que Frequentam Escolas Primárias Gerais Mtro. Jesús Arturo Alemán Martínez, Mtra. Ma. Del Socorro Reyna Martínez.....	265
Educação Intercultural na Serra Wixárika Rocío de Aguinaga.....	277
A Educação nas Culturas Nativas: suas contribuições para uma educação para todos Walter Heredia Martínez.....	287
Uma Experiência de Educação Permanente na Serra Tarahumara, Chihuahua, México Juan Carlos Pérez CastroVázquez.....	289
Anexo I: Agenda do Seminário Internacional.....	291
Anexo II: Projetos de Educação Básica <i>Comunidade de Aprendizagem</i>, financiados pela Fundação Kellogg.....	297

Agradecimentos

A Francisco Tancredi, Jana Arriagada, Blas Santos e Juan Carlos Tedesco, pelo apoio e confiança.

A Guillermo Williamson, por compartilhar o desafio desde o princípio.

A Sylvia Schmelkes e Raquel Ahuja.

Aos coordenadores dos 14 projetos da Iniciativa *Comunidade de Aprendizagem*.

Aos autores das comunicações do seminário.

A Margarita Poggi, Nerio Neirotti, Laura Fumagalli, Emilio Tenti, Paula Scalliter, Felicitas Acosta, Nestor López, Liliana Paredes, Marisol Paredes, Maria José Gamboa e a toda a equipe do IPE/Unesco Buenos Aires.

**Afetuosamente,
Ignacio Hernaiz**

Apresentação da 1ª edição

Quando se quer estudar os homens, é necessário olhar bem de perto. Mas, para se estudar o homem é preciso aprender a levar longe esse olhar. É necessário, antes de mais nada, observar as diferenças para então descobrir as propriedades.

(J. J. Rousseau. *Essai sur l'origine de langues*, cap. VIII)

O fator da interculturalidade na educação não pode ser negligenciado. A última década testemunhou um interesse intenso no estudo do espaço educacional como âmbito de inegável pluralidade humana. Para tanto, não tão somente educadores, mas também sociólogos, economistas, cientistas políticos e antropólogos continuam a incitar um olhar interdisciplinar ao pesquisar sistemas educacionais nas mais diversas sociedades. Desse modo, este segundo volume da série *Comunidade de Aprendizagem*, organizado pelo IIPE – Buenos Aires e pela Fundação W. K. Kellogg em consequência do *Seminário Internacional Educação na Diversidade: experiências e desafios da Educação Intercultural Bilíngüe*, realizado na Cidade do México, em 2003, vem elucidar e contribuir para um questionamento mais aprofundado sobre a diversidade e o pluralismo cultural na educação, tendo como focos a população indígena e o bilingüismo nos países da América Latina.

Muitos países no mundo são bilíngües, trilingües ou plurilingües. No Brasil, segundo Rodrigues (1980), falam-se cerca de 200 idiomas como línguas tradicionais de comunidades estabelecidas no próprio território. Existem ainda 180 línguas indígenas faladas em todas as regiões do país, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste. Vale ressaltar que a discussão sobre bilingüismo tem sido realizada desde o século XIX em países da Europa devido à coexistência de línguas diversas num mesmo território. Na América Latina esse é um tema de divulgação ainda incipiente, que concentra dois pólos de preocupações: pedagógico e político.

A promoção dos Direitos Humanos é um dos pilares sobre os quais se ergue a política educacional da Unesco, sendo um dos meios mais importantes que dispomos para apoiar iniciativas na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, que compreende e respeita a diversidade do ente humano em todas as suas instâncias e espaços geográficos.

Ainda hoje não se tem políticas públicas coerentes que lidem diretamente com a realidade do interculturalismo no espaço educacional, e com a necessidade de se proteger por um viés humanitário – com igualdade, justiça e respeito, a diversidade da figura humana tanto em sua individualidade como quando representada por grupos sociais. A questão do indígena, das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade devem ter como fim a cultura integral dos *educandos*, seu futuro e sua visibilidade. Sendo assim, se faz iminente, no contexto global no qual estamos todos inseridos, a adoção de uma pedagogia, de políticas públicas que respeitem incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos povos, para que os mesmos não se solidifiquem como herdeiros de uma educação autoritária, excludente, e que possam ser condutores do seu próprio processo de aprendizagem. A linguagem, meio de expressão de um povo, não pode ser ignorada. Nesse sentido, o bilingüismo deve ser discutido como um projeto mais amplo para se elevar as minorias étnicas ao posto de atores sociais de extrema relevância para a cultura educacional de um país. É preciso ainda estudar, questionar para que as respostas a esses conflitos sejam concretas, para se esclarecer e contextualizar a diversidade da figura humana como parte indissociável dos processos de desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, é com grande prazer que trazemos para a sociedade brasileira este livro singular, que se impõe como um compromisso inicial com os fluxos de conhecimento, fluxos esses que transitam continuamente entre fronteiras móveis, demonstrando que a humanidade, assim como a educação, necessita afirmar seu estado de constante expansão e recriação para o estabelecimento de políticas, de ações positivas que resguardem a diferença positiva da relação entre o *eu* e o *outro*.

Rosamaria Durand
Representante da Unesco no Brasil a.i

Prólogo

A iniciativa de Educação Básica *Comunidade de Aprendizagem* foi impulsionada pela Fundação W. K. Kellogg em nove países da América Latina e do Caribe por meio de 14 experiências de desenvolvimento educacional local e contou com a assistência técnica do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) para seu desenvolvimento e sua sistematização.

Essas experiências foram planejadas e implementadas por um conjunto muito diversificado de instituições, dentre as quais se encontram organizações não-governamentais, universidades e governos locais, todas elas com uma rica experiência e uma trajetória em inovações educacionais em contextos de extrema pobreza.

As hipóteses básicas que inspiraram essa iniciativa afirmam que a educação é uma variável-chave nos processos de desenvolvimento e que, para enfrentar os desafios de uma educação de boa qualidade em contextos de pobreza, é indispensável construir alianças entre os diferentes atores sociais que atuam em tais contextos. A escola sozinha, isolada do resto das instituições da comunidade, não pode satisfazer os objetivos dos processos de desenvolvimento e, por seu lado, os processos econômicos, políticos e culturais tampouco são possíveis ou sustentáveis sem uma sólida base educacional. Os conceitos de educação como responsabilidade de todos e de alianças estratégicas para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem ocuparam um lugar muito relevante no modelo teórico com o qual se justificou esse programa.

Nesse contexto, foram estabelecidas alianças estratégicas entre organizações e atores da comunidade – docentes, líderes juvenis e grupos de pais foram os protagonistas principais das redes conformadas para levar a cabo as atividades previstas por cada projeto. Mas também se estimulou a articulação dos projetos com as autoridades e os gestores de políticas públicas para permitir uma transferência de resultados que permitisse expandir as aprendizagens e os beneficiários das iniciativas.

A sistematização dos resultados dos trabalhos realizados deu lugar a esta série de publicações cujo objetivo principal é difundir as lições aprendidas pela Iniciativa de Educação Básica *Comunidade de Aprendizagem* e pelo trabalho conjunto realizado por IIPE/Unesco e Fundação W. K. Kellogg.

Vários projetos consideravam como um de seus eixos principais a temática da interculturalidade numa perspectiva de relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil, ainda que em realidade a iniciativa fosse em si mesma um espaço de desenvolvimento de experiências de diversidade no sentido mais amplo do termo; estiveram representados indígenas, jovens, moradores, camponeses, meninos e meninas em situação de vulnerabilidade e afrodescendentes, em contextos formais e não formais de educação, no sistema educacional, na educação superior e na educação popular.

Nesse contexto, foi organizado um evento internacional para discutir-se uma das respostas ao desafio da interculturalidade: a Educação Intercultural Bilíngüe (EIB).

Esse evento foi realizado nos dias 10 e 11 de junho de 2003, na Cidade do México. O Seminário Internacional *Educação na Diversidade: experiências e desafios da Educação Intercultural Bilíngüe* foi organizado conjuntamente pela Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngüe, da Secretaria de Educação Pública do México, pelo Projeto Gestão Participativa em Educação – Kelluwün, da Universidad de La Frontera, do Chile, e pelo IIPE/Unesco Buenos Aires.

O seminário teve como propósito promover a discussão entre representantes de organismos de governo, organismos não-governamentais e organismos internacionais, e elaborar propostas para a definição de políticas públicas que atendam à Educação Intercultural Bilíngüe. Além disso, o evento permitiu aos participantes estrangeiros conhecer o amplo e rico patrimônio cultural mexicano. Participaram do Seminário 105 pessoas: autoridades e funcionários de ministérios da Educação e de organismos de diferentes governos, especialistas de diversas disciplinas e professores de escolas vinculadas à EIB ou a outras experiências educacionais baseadas na diversidade, e coordenadores e profissionais de projetos da Iniciativa Comunidade de Aprendizagem provenientes de 12 países.

Esta publicação apresenta os principais produtos do seminário como uma forma de contribuir para a discussão das políticas públicas em educação e as reformas educacionais, com o objetivo de dar o salto adiante requerido por uma educação orientada para o cumprimento dos Direitos Humanos e para responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento com crescimento, sustentabilidade, justiça social, distribuição eqüitativa da riqueza social, democracia e participação.

O livro está dividido em quatro grandes capítulos relativos à organização e à dinâmica do seminário.

No primeiro capítulo, é apresentado um estado da arte da EIB em três sub-regiões do continente, elaborado por especialistas de diversos países da América Central, da América do Sul e, particularmente, da área andina.

No segundo capítulo, estão as comunicações introdutórias do seminário, elaboradas pela coordenadora geral de Educação Intercultural Bilíngüe da Secretaria de Educação Pública do México, Sylvia Schmelkes, e pelo então coordenador Nacional do Programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério de Educação do Chile, Guillermo Williamson.

Na terceira parte, são apresentadas três experiências da iniciativa *Comunidade de Aprendizagem* que têm como componentes centrais a EIB. Tratam-se dos projetos *Gestão Participativa em Educação* – Kelluwün, Temuco, Chile; *Rede de Comunidades de Aprendizagem em Comunidades Indígenas e Camponesas do México*, Puebla, México; e *Ação Educativa para o Desenvolvimento Comunitário*, Yucatán, México.

No último capítulo, são relatados diversos casos, particularmente de ministérios da Educação, instituições acadêmicas e organizações sociais, que foram expostos em diversos painéis temáticos em que foram apresentadas e discutidas experiências.

O IPE/Unesco Buenos Aires e a Fundação W. K. Kellogg esperam contribuir, com esta publicação, para a reflexão e o planejamento de políticas, de programas públicos e de iniciativas referentes à diversidade e à Educação Intercultural Bilíngüe no continente, os quais estejam destinados a atingir os objetivos de melhoria da qualidade da educação com equidade.

Essa série de publicações da iniciativa *Comunidade de Aprendizagem* completa-se com mais três estudos: um sobre a formação de recursos humanos, outro referente ao processo de auto-avaliação por meio dos projetos da Iniciativa e, um último que apresenta os resultados da avaliação externa dos projetos.

Todo esse esforço não teria sido possível sem o compromisso e a dedicação de cada coordenador(a) de projeto e suas respectivas equipes. Também queremos dirigir nossos agradecimentos aos diretores de programas da Fundação W. K. Kellogg, Jana Arriagada e Blas Santos, que facilitaram e acompanharam o trabalho da equipe de nosso instituto, e ao diretor da Fundação W. K. Kellogg para a América Latina e o Caribe, Francisco Tancredi, pela confiança depositada no IPE-Unesco para o desenvolvimento dessa importante iniciativa.

Pela sua participação no planejamento e na organização do Seminário Internacional, nosso especial reconhecimento a Sylvia Schmelkes e Guillermo Williamson.

Juan Carlos Tedesco
Diretor – IPE/Unesco Buenos Aires

Diversidade
e Educação
Intercultural
Bilíngüe:
estados
da arte na
América Latina

Os três documentos reunidos neste capítulo foram apresentados como uma contribuição para a reflexão e o debate no Seminário Internacional Educação na Diversidade: experiências e desafios da Educação Intercultural Bilíngüe.

As opiniões neles incluídas não representam, necessariamente, os enfoques das instituições organizadoras.

Experiências sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos: informes da década de 90

María Bertely Busquets*
Erika González Apodaca**

O documento aqui apresentado foi elaborado partindo de uma pesquisa detalhada que uma equipe interdisciplinar, formada por 12 acadêmicos provenientes de distintas instituições¹, realizou sob a coordenação de María Bertely Busquets, para a integração do estado de conhecimento do campo *Educación e Diversidade Cultural* correspondente à década de 90.² Como síntese, serão apresentados aqui os debates e as linhas de pesquisa mais relevantes na produção desse campo, assim como os materiais identificados pelos autores. Em uma breve visão prospectiva, são descritas algumas metas e necessidades em matéria de educação para a diversidade e educação intercultural no México.

O tema que abordamos formou-se na última década como um campo de estudos emergente, de interesses e posicionamentos múltiplos. Um conjunto significativo de pesquisas e trabalhos – que têm por objeto a diversidade cultural e a

* Pesquisadora Ciesas

** Doutoranda UAM Iztapalapa

¹ Sonia Comboni Salinas (UAM-X), José Manuel Juárez (UAM-X), María Bertely Busquets (Ciesas), Erika González Apodaca (UAM-I), Carlos Escalante Fernández (DIE-Cinvestav), Rossana Podestá Siri (ICSYH-Buap), Elizabeth Martínez Buenabad (ICSYH-Buap), Adriana Robles Valle (UIA), Gabriela Czarny (SEByN-SEP), Patricia Medina Melgarejo (UPN), Gisela V. Salinas Sánchez (UPN/DGENAMDF) e María Victoria Avilés (UPN).

² Será publicado oportunamente pelo Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Posteriormente, por Bertely (2003), no prelo.

interculturalidade nos processos educativos, interpretados a partir de um espectro amplo de temáticas de interesse e perspectivas teórico-metodológicas – pode demonstrá-lo. A respeito disso, enquanto o estado de conhecimento da década de 80 recolheu em um pequeno setor da produção desse campo (WEST, 1995) os anos 90, pelo contrário, produziram uma extensa gama de materiais atravessados pelos eixos da diversidade cultural, da educação e dos povos indígenas, dos quais mais de 700 foram localizados e registrados no documento-base deste trabalho.³

Quadro 1 – Educação e diversidade cultural. Quantidade e tipo de produto por subcampo

	Debate latino-americano	Etnicidade na escola	História da educação	Sociolinguística educativa	Processos socioculturais em interações educativas	ONGs e educação intercultural	Formação docente na e para a diversidade	Total
Livros	27	44	10	23	2	14	13	133
Capítulo/artigo em livros	51	25	29	27	2	6	8	168
Revista/artigo de revista	28	16	9	8	15	8	18	102
Tese/licenciatura monografia espec.	0	4	0	8	2	3	3	20
Dissertação de mestrado	0	18	2	6	2	1	3	32
Tese de doutorado	1	5	5	0	1	0	0	12
Documentos/informes e diagnósticos	4	9	1	8	4	7	48	81
Documentos eletrônicos e páginas da web	14	0	0	0	0	16	0	30
Fóruns/memórias e comunicações	4	23	11	11	2	3	30	84
Materiais/programas e propostas curriculares	0	3	4	2	1	1	18	29
Documentos oficiais	7	4	0	0	0	0	4	15
Totais	136	151	71	93	31	59	165	706

³ Entre eles estão livros, capítulos de livros, artigos de revista, teses em distintos níveis, informes, relatórios de pesquisas, documentos oficiais, páginas da web, anais de eventos ou fóruns, comunicações, vídeos, materiais didáticos e propostas formativas. A busca e a recuperação dos produtos tiveram como referentes centrais as seguintes bibliotecas e centros de documentação: Colegio de México (Colmex), Centro de Estudios Educativos A. C. (CEE), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE/Cinvestav), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Escuela Nacional de Antropología e Historia (Enah), Instituto Nacional Indigenista (INI), Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN/ SEP), entre outros espaços localizados em distintas entidades federativas.

O material está organizado em seis subcampos temáticos especializados,⁴ originalmente definidos durante o processo de coleta e análise dos trabalhos:

- 1) Etnicidade e escola. Resistência, apropriação e formas de participação nativa;
- 2) A educação e os povos indígenas numa perspectiva histórica;
- 3) Língua e sociolingüística educativa;
- 4) Processos socioculturais em interações educativas;
- 5) ONG e redes eletrônicas na educação intercultural; e
- 6) Formação docente na e para a diversidade.

Numericamente falando, e sem considerar a primeira coluna, não reportada neste documento, a produção concentrou-se nas áreas de *Formação docente na e para a diversidade* e *Etnicidade e escola*. Tais dados, embora reflitam uma ênfase distintiva na produção, não necessariamente significam a consolidação e/ou solidez dos campos de estudo, pois, no primeiro caso, interferem fatores, como o tipo de materiais de caráter majoritariamente informativo e diagnóstico, enquanto no segundo caso interfere a ambigüidade conceitual com a qual é usado o termo etnicidade. A área temática numericamente menor – *Processos socioculturais em interações educativas* – reflete seu processo de conformação como campo analítico emergente e de alta especialização cuja informação circula principalmente por meio de artigos de revistas. Com respeito aos subcampos intermediários, o número de produtos registrados deve ser lido em função de seu tipo; os casos *História da educação* e *Sociolingüística educativa* incluem um número significativo de livros e capítulos de livros que refletem trajetórias mais extensas de pesquisa. No entanto, deve-se considerar que, no primeiro caso, foram incluídos estudos históricos de educação rural que abordam a especificidade do indígena na categoria *camponezes*, enquanto no segundo foram incluídas análises sociolingüísticas em contextos não-escolares, por sua complementaridade com os estudos de sociolingüística educativa. É significativo que ambos os casos – entre outros – apresentem teses especializadas, geradoras de conhecimentos de ponta, ainda que chame a atenção a carência de trabalhos de doutorado no subcampo de *Sociolingüística educativa*, cuja trajetória supõe pesquisas nesse nível.

⁴ Devido ao fato de que a produção da América Central e do Sul será apresentada em documentos paralelos a esse fórum, a cargo de equipes responsáveis pela sua elaboração, este documento não inclui as memórias da área *Educação para a diversidade: um olhar ao debate latino-americano*. No estado de conhecimento original, o referido subcampo insere no contexto latino-americano as pesquisas e os trabalhos produzidos no México.

O campo *Etnicidade e escola* mostra seu caráter emergente no alto número de teses registradas, cujos resultados difundem-se em informes de fóruns, artigos de revistas e capítulos de livros. No entanto, a escassez desse tipo de trabalho nos campos *ONG* e *Formação docente na e para a diversidade* também é significativa. A respeito da área *ONG* e *educação intercultural*, é sumamente interessante a centralidade dos meios eletrônicos e páginas da web como via de difusão e circulação de conhecimento e informação diversificada, relacionada com o planejamento de políticas educativas interculturais em contextos nacionais, regionais e globais, com os debates sobre as reformas e iniciativas de educação intercultural bilíngüe na América Latina e com os direitos lingüísticos e culturais dos povos indígenas, entre outros.

A indagação sobre os sujeitos que estudam o material analisado gera conclusões interessantes a respeito do tipo de posições e perspectivas presentes na pesquisa desse campo. Uma grande quantidade de trabalhos responde às preocupações dos planejadores das políticas públicas educativas interculturais e, conseqüentemente, define seu objeto como indígenas em geral. A partir desse primeiro locus de enunciação (BERTELY, 1997), prioriza-se a intervenção educativa e a interculturalidade institucional, abordando temas e problemas de estudo relacionados com as políticas educativas na e para a diversidade no México e em outros países, com a educação indígena no México e na América Latina, em geral, ou em países, regiões étnicas e entidades federativas específicas. Em contraste, um segundo locus de enunciação corresponde às perspectivas dos atores, documentadas em trabalhos⁵ cujo objeto particulariza-se, definindo-se como regiões e povos indígenas de entidades federativas do México e grupos étnicos sobrepostos a limites estatais. Vários desses trabalhos correspondem a dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. O habitus universitário parece mais aberto à análise de atores educativos emergentes e de apropriações étnicas da escola, enquanto o habitus normalista ou planejador orienta-se para a intervenção educativa e para os projetos oficiais de educação intercultural.

Porém, o material produzido, as linhas de pesquisa abordadas e as perspectivas teórico-metodológicas que o distinguem, inscrevendo posicionamentos epistemológicos e ético-políticos particulares, movem-se em um conjunto de tensões ou pontos polares que se opõem em debates distintivos no tema. Três desses pontos desejamos mencionar aqui. O primeiro aparece sob a forma de paradigmas contrapostos sobre a identidade étnica e as relações étnico-nacionais. A herança do indigenismo institucionalizado e a reação essencialista, por um lado, contrapõem-se

⁵ Especialmente de mestrado e doutorado.

à análise da identidade étnica em termos de “interculturalidade vivida e cidadania étnica”⁶ (BERTELY, 1997). Discussões de fundo relacionam-se com essa tensão, entre elas a concepção do indígena como *sujeito de atendimento* público, inspirador de concepções assistencialistas da educação indígena ou como *sujeito de direito*, no exercício de formas alternativas de cidadania.

Relacionada com a anterior, em outra tensão que atravessa esse campo, a *identidade essencial* está contraposta à *identidade que se porta*. Nessa última, os processos de apropriação e etnogênese supõem a recriação permanente da identidade, apelando para o *uso emblemático* de referentes histórico-culturais dos grupos. Tradição e modernidade não constituem referentes excludentes entre si, e sim referentes que são negociados em *amálgamas identitárias* que emergem das necessidades propostas por um contexto global em acelerada transformação, que traz em si mudanças profundas nas relações sociais e produtivas locais.

Finalmente, a tensão conceitual sobre a interculturalidade também atravessa a produção do subcampo. Um conceito que perpassa suas dimensões culturais e tende a obscurecer as políticas é recorrente nos trabalhos dos planejadores da EIB; no entanto, os trabalhos vinculados a atores educacionais emergentes aproximam-se de conceitos de interculturalidade política que perpassam a dimensão étnica da EIB. Seu correlato no debate latino-americano é o eixo que vai de uma noção de interculturalidade, entendida como a busca de diálogo cultural entre iguais, a outra que demanda a explicitação da desigualdade histórica como condição *sine qua non* de qualquer possibilidade de diálogo, tensão caracterizada como momentos distintivos do referido debate (MOYA, 1992).

Como pano de fundo de tais eixos, a produção do campo *Educação e diversidade cultural* proporciona indícios de um “processo de apropriação local da escolarização pública” (BERTELY, 1997), que delineia amplos riscos e possibilidades no contexto das políticas neoliberais e dos processos de autonomia de fato exercidos pelos povos indígenas. Nesse sentido, adquire relevância especial a promoção de estudos que documentem a participação ativa dos povos indígenas na definição do tipo de educação que requerem, que analisem as experiências de diversidade lingüística e cultural em contextos rurais e urbanos, e que informem sobre a capacidade autônoma dos povos em matéria educativa e no contexto das reformas institucionais.

⁶ Para Guillermo De La Peña (1999), a cidadania étnica define-se como “a solicitação de manter uma identidade cultural e uma organização societal diferenciada dentro de um Estado, o qual, por sua vez, deve não só reconhecer, mas também proteger e sancionar juridicamente tais diferenças. Tudo isso implica re-delinear o que até agora chamamos de Estado nacional”.

Etnicidade e escola. Resistência, apropriação e formas de participação nativa

Um campo de produção central nas tendências que caracterizam a situação da EIB no México é o relacionado com os processos étnicos e suas múltiplas vinculações com o dispositivo escolar, documentado por María Bertely Busquets y Erika González Apodaca (BERTELY, 1997). Um total de 151 produtos, entre os quais sobressai um número significativo de livros, capítulos de livros, artigos em revistas especializadas, informes de fóruns, comunicações e teses de pós-graduação colocam esse campo em segundo lugar, numericamente falando. Nele exerce influência a ambigüidade teórica com que é usado o conceito de etnicidade; no entanto, também se deve considerar que a influência do levante zapatista e a reivindicação da interculturalidade educativa como um direito têm contribuído para aumentar o interesse teórico por esse objeto de estudo.

Longe de ser contingente, a emergência do tema étnico na escola está situada em um contexto caracterizado pelo aparecimento de novos atores, paradigmas teórico-metodológicos e agentes sociais em educação, sendo que uma de suas manifestações é que organizações e sujeitos indígenas no México e na América Latina estejam propondo, negociando e desenvolvendo propostas educativas interculturais construídas a partir da base, aproveitando o respaldo político que representa o estabelecimento oficial da EIB como orientadora da política educativa vigente. Essas experiências, definidas pelos sujeitos como alternativas, no sentido de que buscam imprimir aos processos educativos uma ancoragem sólida na identidade étnica e na cultura, formam parte importante das contribuições desse campo. Também o são os estudos orientados para os contextos multiculturais com populações indígenas migrantes, que traduzem em sínteses étnicas particulares os significados e as práticas derivados de seus distintos níveis de inserção urbana, de suas práticas produtivas e culturais tradicionais e de sua vivência escolar. Estamos diante da emergência de novos objetos de investigação e de enfoques teórico-metodológicos, associados às aceleradas mudanças no entorno político e cultural de nossas sociedades.

A natureza emergente desse campo está evidenciada no fato de que uma parte importante de suas contribuições encontra-se em dissertações de mestrado e teses de doutorado, difundidas em artigos de revistas e fóruns especializados sobre o assunto. A esse respeito referimos três teses de doutorado, uma do Ciesas (BERTELY, 1998b) e duas da Universidad Iberoamericana (ACLE TOMASSINI, 2000; REBOLLEDO, 2000), e dez dissertações de mestrado, entre elas qua-

tro do Ciesas (ROJAS, 1999a; GONZÁLEZ APODACA, 2000; TOVAR, 2000 e GONZÁLEZ CAQUEO, 2000), duas do DIE/Cinvestav (CZARNY, 1995 e FEIERSTEIN, 1999), uma do Colegio de Michoacán (MARTÍNEZ BUENABAD, 2000), uma da Escuela Nacional Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (PÉREZ SÁNCHEZ, 1996) e uma da Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (ALVARADO, 2000). Significativamente, foram produzidas também teses em universidades estrangeiras que tratam da relação etnicidade-escola no caso mexicano (MOSLEY, 2001; ROELOFSEN, 1999).

Os estudos pioneiros sobre etnicidade e escola, que inspiram vários dos trabalhos descritos aqui, foram produzidos nos projetos de Guillermo de la Peña, María Eugenia Vargas, Luis Vázquez León, Susan Street e María Bertely, no Centro de Pesquisas e Estudos Superiores em Antropologia Social. O tema começou a ser discutido com maior rigor teórico e conceitual em vários nichos de interlocução e produção; entre eles, o seminário permanente *Escolas, Indígenas e Etnicidade* (Seic-Ciesas), as linhas de pesquisa vigentes no DIE/Cinvestav, o campo de estudos *Sociedade, cultura e educação* do Mestrado em Ciências da Educação do Icem, e fóruns permanentes como o seminário *Povos Indígenas, Estado e Sociedade no México: novas relações, novas contradições?* realizado no Ciesas como parte do projeto coletivo *As Políticas Sociais para os Indígenas no México: atores, mediações e nichos de identidade*. Entre outros eventos mais direcionados para a formulação de políticas educativas de aspecto intercultural – como a oficina *Perspectivas das Políticas Educativas e Lingüísticas nos Contextos Interculturais no México* e o seminário *Políticas Educativas e Lingüísticas no México e na América Latina*, organizados em 2001 pela Coordenação Geral de Educação Bilíngüe da SEP, pela Unesco e pelo Ciesas –, esses se distinguem como centros de discussão e produção teórica que incorporam a etnicidade ao tratamento dos processos educativos em um contexto de diversidade.

Os estudos sobre etnicidade e escola abarcam seis linhas temáticas, definidas segundo o seu objeto. A primeira delas é concernente aos imaginários étnicos na educação indígena e compreende um conjunto de trabalhos que analisam as classificações heteróclitas construídas em distintos períodos históricos em torno do indígena, de acordo com os paradigmas antropológicos e históricos hegemônicos vigentes. Esses imaginários sociais levaram o indígena a transitar de sujeito de civilização a sujeito de proletarização, folclorização, essencialização e compensação em matéria educativa (BERTELY, 1998; MUÑOZ, 2001b; RAMOS, 1996). Os estudos dessa linha temática documentam o papel desempenhado por esses imaginários oficiais na construção das representações hegemônicas do indigenismo no México, analisando o discurso escrito (FEIERSTEIN, 1999), a manipu-

lação do étnico com finalidade de controle (FAVRE, 1994; LOMNITZ, 1995), ou a forma como a classificação vigente leva à consolidação de novos *cacicazgos*⁷ indígenas (PINEDA, 1993).

A segunda linha temática refere-se a trabalhos que têm por objeto a intermediação política e sua relação com a escolarização. Nela, são identificadas duas grandes vertentes: a que informa sobre o intermediário político-cultural formado pelo Estado corporativo entre 1960 e 1980 – intermediação corporativa (PINEDA, 1993; VARGAS, 1994; RAMOS, 1996; NAKAMURA, 2000) – e uma segunda em que se pergunta pelas formas de intermediação civil que são observadas no contexto atual (ROJAS, 1999; GONZÁLEZ CAQUEO, 2000).

A intermediação corporativa tem sido objeto de numerosos trabalhos, muitos deles paradigmáticos. Apoiada em teorias construtivistas da etnicidade, María Eugenia Vargas (1994) analisa o processo de conformação como “intermediários da comunicação interétnica” dos promotores e educadores formados dentro da Educação Bilíngüe Bicultural na região tarasca, e mostra as contradições de sua socialização e do tipo de ideologia introjetada. Em uma linha similar, Nakamura (2000) documenta a dimensão ideológica associada à formação de intelectuais indígenas no Programa de Formação Profissional de Etnolingüistas do Ciesas, e Olívia Pineda (1992) analisa a expansão do Sistema Bilíngüe Bicultural em Chiapas e seu impacto na formação de *cacicazgos* indígenas. Outros trabalhos nessa vertente são as teses de José Luis Ramos (1996) sobre os processos de identificação étnica em educadores bilíngües mixtecos, e de Liliana Feierstein (1999) sobre as marcas e rastros históricos da conquista nos discursos escritos da Opinac, da Ampibac e da Direção Geral de Educação Indígena.

Pelo lado da *intermediação civil* são encontradas interessantes constatações que dão conta da chegada de novos atores e agentes educativos que documentam os papéis que estão desempenhando na gestação de projetos educativos interculturais, a partir do exercício da etnicidade. As pesquisas dessa natureza abordam temas como a articulação de referentes da *tradição* e da *modernidade* em sínteses identitárias peculiares e propostas educativas interculturais; a construção de identidades maleáveis; as justaposições entre as definições oficiais e locais do currículo escolar; e a intermediação político-cultural que leva os atores a uma *apropriação estratégica* do discurso educativo oficial. Entre a ampla produção existente nessa linha temática, destacamos a tese de Angélica Rojas (1999a) sobre uma escola secundária em um

⁷ O termo não encontra correspondência exata em português. Porém, o parágrafo no qual se insere é caracterizado por ações arbitrárias e abuso de poder. [N.T.]

povoado huichol, realizada com a intervenção de novos agentes educativos governamentais e não-governamentais, e caracterizada pelos dilemas que implica a construção de um currículo *eticista* e ao mesmo tempo *gerador de cidadania* nos conteúdos e nas práticas de ensino. Também desse modo, a tese de González Caqueo (2000) documenta processos de reconfiguração étnica em Paracho, Michoacán, realizados por *líderes profissionais* e organizações étnicas.⁸

Interseccionando a intermediação corporativa e a intermediação civil, na linha denominada apropriação escolar e etnogênese são encontradas pesquisas relacionadas com a forma como os povos indígenas estão vinculados às políticas educativas nacionais e, na atualidade, aos processos de globalização. Apelando para a sua identidade histórica como povos ancestrais, participam de um processo de etnogênese que supõe sua capacidade para reinventar tradições (HOBSBAWM; RANGER, 1993) e comunidades imaginadas (ANDERSON, 1993). Para Guillermo De La Peña (no prelo), essa dinâmica de negociação dos processos culturais deriva de que os processos de globalização vigentes não supõem de maneira imediata a desagregação das culturas étnicas e as dinâmicas locais, do mesmo modo que não obtiveram a desagregação das comunidades nacionais.

Para Else Rockwell, a relação das políticas educativas com as dinâmicas locais está caracterizada por “ciclos de apropriação recíproca” (ROCKWELL, 1996a) que põem limites à transmissão cultural. Nesses ciclos, a política educativa expropria tradições populares e locais, porém, por sua vez, deve negociar localmente os significados escolares, enfrentando forças sociais que transformam os planos educativos de modo imprevisível. No caso dos povos indígenas, tais ciclos de apropriação têm um caráter etnogenético, mediante o uso emblemático de recursos culturais diversos que combinam criativamente tradição e modernidade. Os trabalhos apresentados aqui têm como objeto a apropriação etnogenética documentada em histórias sociais da escolarização em povos determinados ou na gestação de projetos de educação intercultural em que os educadores bilíngües e profissionais indígenas apropriam-se, pela base, da escola oficial.

Dentre os trabalhos dessa natureza, destacamos a tese de doutorado de María Bertely (1998b), inspirada no método histórico antropológico de Friedrich. A autora documenta, a partir de 1885, um século de história da cultura escolarizada entre os zapotecos de Villa Hidalgo, Yalalag, assentados posteriormente na zona metropolitana da cidade do México.

⁸ Outros trabalhos nesse sentido são as teses de Martínez Buenabad (2000) e Daniele Roelofsen (1999), a comunicação de Moreno e Robertson (2001) e o trabalho de Valenzuela (2000).

O trabalho mostra de que forma, à medida que o Estado implanta políticas educativas dirigidas a incorporar as culturas locais à mexicanidade – a escola federal, a escola socialista e a escola da unidade nacional – os setores nativos apropriam-se dos projetos escolares oficiais, adequando-os a seus interesses comunitários, de facções e privados. As competências letradas e o castelhano escrito convertem-se em insumos favoráveis a tais interesses, contribuindo com os migrantes para manter suas redes sociais, políticas e econômicas, para inserir-se no mercado de trabalho urbano e recriar seus projetos étnicos na cidade, dentre outros aspectos.

Na linha de apropriação etnogenética, a tese de González Apodaca (2000) documenta um processo de construção de um projeto de educação intercultural oficial e, ao mesmo tempo, étnico. Articulado com uma história local que leva à formação de distintos tipos de intermediação civil, o projeto do nível de bacharelado é o resultado de um processo de apropriação e construção pela base, via intermediação política que desempenham os profissionais *mix*. Em um contexto de tensão permanente, o projeto dá conta das interseções, justaposições e contraposições entre um projeto étnico subalterno, interessado na formação de quadros políticos e profissionais *mix* com identidades múltiplas, e um projeto hegemônico, configurado por novos esquemas e agentes de financiamento.

Da mesma forma, destacam-se as teses de Anna Mosley (2001), que vincula os processos de apropriação da escola às concepções de desenvolvimento entre os habitantes de uma comunidade zapoteca da Sierra Norte de Oaxaca, apelando para um enfoque metodológico de matiz interpretativo, e de Stefano Sartorello (2002) em relação às práticas e interpretações de sujeitos náhuas em relação ao telebacharelado estatal na *Huasteca* veracruzana. Os fenômenos de apropriação escolar também foram documentados em outros países latino-americanos; como no caso que Nicanor Rebolledo (2000) notifica sobre a expansão da escola indígena oficial entre os palikur do Brasil.

A quarta linha – etnicidade, escola e ecossistema cultural – engloba os trabalhos que analisam a vinculação entre os três elementos considerados como unidades socioambientais, enfatizando suas respectivas influências e impactos. A importância dos trabalhos elaborados sob esse título está na contribuição para a compreensão das relações recíprocas entre a escola e os contextos sociais e culturais nos quais ela se insere. Nesse título, por exemplo, a tese de Acle Tomassini (2000) analisa o ecossistema escolar configurado em torno de uma escola primária monolíngüe, estatal, em San Pedro Abajo, Estado do México, e a forma como ele intervém nas crises e recomposições étnicas do grupo otomí.

A linha que trata da escolarização e relações intra e interétnicas contém trabalhos escassos, não obstante a relevância dos estudos sobre o papel dessas relações nos processos de etnicidade. Nas pesquisas divulgadas (TOVAR ALVAREZ, 2000; BERTELY, 1998b; CZARNY, 1995), a escola e as competências escolares são analisadas como insumos das relações sociais, e freqüentemente expressam os conflitos intra e interétnicos. A tese de Czarny (1995) analisa as relações interétnicas que ocorrem em uma escola primária com crianças, docentes e diretores de diversas procedências étnicas, encontrando traços de interculturalidade como um *retorno a si mesmo* do olhar informado do outro, na perspectiva de Todorov. As relações inter e intra-étnicas e suas vinculações com os dispositivos escolares ficam, no entanto, como objetos de pesquisa pendentes de estudos no campo do qual nos ocupamos.

Finalmente, uma importante linha analítica da etnicidade na escola ocupa-se dos fenômenos de *desterritorialização das fronteiras étnicas*, aludindo a uma etnicidade que transpõe crescentemente *as regiões de refúgio e comunidades indígenas* para situar-se em *espaços descontínuos* que transcendem, inclusive, os limites nacionais (DE LA PEÑA, 1999). O impacto dos processos de globalização que supõem movimento acelerado de recursos, idéias e pessoas começa a ver-se refletido em estudos de identidades étnicas urbanas (MARTÍNEZ CASAS, 2001), e de indígenas em escolas e contextos urbanos sob a forma de censos e diagnósticos (como os realizados na cidade do México por BAZÚA, 1994), estudos de modelos de atendimento a crianças indígenas (no Distrito Federal, por BECÍEZ, 1994), e os trabalhos de pesquisa com zapotecos urbanos (HIRABAYASHI, 1981 e BERTELY, 1998b e c) e com crianças mazahuas em escolas urbanas (CZARNY, 1995). Destaca-se nessa linha, de forma notável, a escassez de pesquisas dos processos étnico-educativos em zonas fronteiriças e centros de recepção de migrantes temporários. Somente são referidos os trabalhos de Virginia Villa (1998a e b) sobre as expectativas de familiares e crianças indígenas que trabalham como diaristas, assentados em campos agrícolas multiculturais e multilíngües.⁹

Em matéria de etnicidade urbana, a produção identificada mostra a complexidade das configurações identitárias e as estratégias étnicas que marcam a inserção dos indígenas nesses contextos. Ainda que referido ao caso guatemalteco, o trabalho de Manuela Camus (2000) indaga o que significa “ser indígena” na cidade, interpretando as percepções subjetivas de seus sujeitos de estudo no contexto das condições objetivas em que são produzidos. A autora estabelece uma relação direta entre o

⁹ A partir de 2000, esse tema começou a ser analisado no seminário coordenado pela Dra. Norma del Río na Universidad Autónoma Metropolitana, em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

espaço de residência e as manifestações diferenciadas de etnicidade, identificando vários tipos de etnicidade urbana que relacionam de maneiras distintas as fronteiras entre o rural e o urbano. Essa última linha temática vincula de maneiras diferentes a modernidade com a vigência das atribuições étnicas.

Desafios e perspectivas

Geralmente, a produção do campo de estudo Etnicidade e Escola desenvolve um debate central que opõe duas perspectivas claramente diferenciadas entre si: por um lado, paradigmas teóricos (e ideológicos) derivados do indigenismo institucionalizado – e, ao contrário do que se poderia pensar, ainda vigentes – que tiveram como resposta posturas e proposições essencialistas em espaços oficiais e acadêmicos; por outro lado, estão as novas perspectivas teórico-metodológicas, que se afastam de essencialismos e primordialismos, optando por focar a etnicidade e a identidade étnica de maneira processual e dinâmica. Esse segundo olhar lançado aos processos étnicos enfatiza os conceitos de cidadania étnica e interculturalidade vivida e também a análise das formas com que os sujeitos indígenas traduzem e transformam, mediante processos de apropriação etnogenética, os modelos educativos oficiais.

As análises e os trabalhos aqui descritos mostram que as organizações e lideranças indígenas, além de serem profissionais e educadores posicionados como intermediários corporativos e civis, são participantes ativos das atuais classificações identitárias, com capacidade de contestação diante das definições oficiais do que é ser indígena. Objetos de estudo recorrentes nesse campo são os trânsitos entre níveis de identificação local, regional, nacional e global, freqüentemente justapostos mediante usos emblemáticos dos recursos culturais e simbólicos dos atores. As contribuições aqui analisadas parecem convergir em direção a novas configurações da etnicidade e dos processos escolares, nas quais as competências escolares e profissionais tendem a representar papéis importantes na manutenção e na recriação da etnicidade. Em síntese, as tendências desse campo convidam a transcender olhares e posicionamentos herdados do indigenismo de cunho antigo e a prestar atenção às configurações emergentes de etnicidade na escola, sob o eixo da apropriação.

Nessa lógica, são colocados vários desafios para os anos vindouros. A crescente complexidade da noção de identidade, traduzida em amálgamas identitárias múltiplas, propõe enormes exigências ao planejamento de currículos escolares na e para a diversidade, cuja atenção inicia-se ao aprofundar o estudo das novas confi-

gurações identitárias que causam impacto na escola. Entre elas, destaca-se a análise das identidades étnicas em escolas de zonas fronteiriças, especialmente no norte do país, onde a escassez de trabalhos dessa ordem é notória.

Para a formulação de currículos interculturais e a definição de propostas educativas na e para a diversidade, compreender os processos étnicos e suas vinculações com os processos educativos torna-se hoje uma necessidade e uma possibilidade. As constatações referidas constituem um meio de chamar a atenção das instâncias de planejamento e elaboração de currículo para que se abram e considerem as experiências escolares que surgem de processos étnicos em contextos específicos como meio de relação para dar conteúdo à Educação Intercultural Bilíngüe. O reconhecimento oficial e o apoio institucional às experiências mencionadas têm a ver com o sentido étnico da Educação Intercultural Bilíngüe, que até o momento não foi considerado, já que o Estado continua definindo o indígena como sujeito de interesse público e não como sujeito de direito.

Essa aproximação das apropriações escolares em seus dois sentidos, em direção à afirmação étnica e à inserção cidadã, rompe com visões estáticas do indígena na escola, as quais ainda estão vigentes na formulação das políticas educativas nacionais. Também possibilita refletir sobre propostas educativas orientadas para propiciar relações interétnicas e étnico-nacionais menos desvantajosas. Ainda assim, considerando que as experiências divulgadas na linha de intermediação marcam uma tendência à intermediação civil nos níveis médio-básico, médio-superior e superior – enquanto a intermediação corporativa do educador mantém-se no nicho da educação básica – um filão de pesquisas futuras nesse campo diz respeito ao impacto do sistema educativo oficial na gestação de propostas educativas interculturais, ancoradas em contextos socioculturais e históricos específicos e construídos a partir da base.

Até essa data, não foi considerado o conhecimento produzido nessa matéria nas propostas curriculares e nas reformas do sistema educativo indígena. Isso se confirma na análise do campo Formação em e para a Diversidade, no qual as propostas de formação de docentes indígenas na perspectiva intercultural não remetem em absoluto a experiências como as aqui registradas. Segundo o que afirma Héctor Muñoz (2001b, 19), a discussão dos processos étnicos na escola tem sido marginalizada diante das questões política e pedagogicamente estratégicas, como a modernização da educação básica e os paradigmas hegemônicos vigentes. No entanto, é previsível que dada a forte emergência desses processos seja imprescindível levá-los à mesa de discussão.

A educação e os povos indígenas em uma perspectiva histórica

A produção teórica relacionada com os indígenas na história da educação, sistematizada por Carlos Escalante (ESCALANTE, no prelo), configura um subcampo analítico com antecedentes na história da educação rural, porém em processo de constituição independente, com perguntas e metodologias próprias. O autor informa que, a partir de meados da década de 90, o interesse dos historiadores e de outros cientistas sociais pelos setores subalternos e pela historicidade dos processos de escolarização, com o levante zapatista e a influência do “movimento indígena renovado”, constituem fatores disciplinares e extradisciplinares que explicam o interesse crescente pelo tema e a passagem de um enfoque centrado na “história da educação indígena” ao estudo dos “indígenas na história da educação”, passando de uma ênfase na ação do Estado a um interesse na perspectiva dos destinatários.

O subcampo recuperou um total de 71 produtos, em sua maioria livros, capítulos de livros, artigos de revistas, cinco teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, além de comunicações e anais de fóruns: uma produção historiográfica que vai de 1994 ao início de 2002. Além dos nichos de produção já mencionados na introdução, incluem-se o Colegio Mexiquense e pesquisadores estrangeiros, cujos trabalhos localizaram-se na Universidad de Aguascalientes (UAA), no Colegio de Michoacán (Colmich), no Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (Isceem), entre outros. O autor identifica ainda dois grupos de autores: o primeiro formado por pesquisadores já consolidados na história da educação como Pilar Gonzalbo, Dorothy Tank, Luz Elena Galván, Elsie Rockwell e Mary Kay Voughan, entre muitos outros, e na educação indígena, a partir de distintas perspectivas disciplinares, como María Eugenia Vargas, Bárbara Cifuentes, María Bertely, Margarita Nolasco, Alfredo López Austin e Juan José Romero, entre outros. No segundo grupo, o autor inclui jovens historiadores em educação, como Ariadna Acevedo, Adelina Arredondo, Laura Giraudou ou Stephen Lewis, dentre outros, cujo aparecimento mostra a renovação da comunidade acadêmica nesse subcampo. Finalmente, os grupos indígenas estudados de maneira específica no conjunto dos trabalhos referidos são purépechas, zapotecos, náhuas, yaquis, tarahumaras, mazahuas e tzeltales, ainda que seja divulgado que a maioria dos produtos referem-se aos indígenas de forma geral.

O autor utilizou uma periodização convencional para a organização dos materiais. Em relação à educação na *época pré-hispânica* foi identificada uma escas-

sa produção teórica; a que existe (LÓPEZ AUSTIN, 1996; ROMERO GALVÁN, 1996; VALVERDE, 1996) são ensaios orientados para a análise das instituições educativas da época pré-hispânica nos casos dos astecas e maias, as formas de socialização nas referidas instituições, os valores morais e os rituais de passagem. A notória escassez de trabalhos sobre a educação pré-hispânica é um vazio a ser preenchido. O tema é considerado relevante, pois é visualizado como uma das duas tradições confrontadas posteriormente na época colonial, sob ações de resistência passiva e seleção de idéias e costumes dos conquistadores (GONZALBO, 2000).

No estudo da época colonial são referidas pesquisas sistemáticas e profundas, que aludem à confrontação de duas tradições educativas, a indígena e a espanhola, e que têm lugar sob respostas indígenas à imposição cultural, respostas como a “aceitação efetiva, a rebeldia total e a simulação e o engano” (GONZALBO, 2000), com o fenômeno do sincretismo, entendido como “apropriação seletiva, reelaboração e reinterpretção de ambas as cosmovisões e dos sistemas valorativos” (GONZALBO, 2000). Também são referidas análises historiográficas dos “povoados indígenas” (TANCK, 1999) e as formas de participação nativa na implantação de escolas, como o estudo de Dorothy Tanck sobre a relação entre as escolas e as caixas comunitárias e a fundação de escolas gratuitas pelos povoados indígenas, antes que os municípios espanhóis o fizessem (TANCK, 2002a). Em todos os casos citados pelo autor, uma constante é o emprego de recursos usados pelos indígenas diante da ordem colonial.

Durante o século XIX, os indígenas são qualificados pelo autor como “invisíveis e negados”. Da Independência ao Porfiriato,¹⁰ verifica-se escasso interesse pelo estudo da educação indígena, tanto mais significativo porque o período é chave na cimentação da cidadania nacional e na construção da nação. Um dos desafios desse subcampo está em preencher os vazios existentes na documentação de processos de longo prazo que são importantes para se compreender as tentativas das elites de construir uma opção educativa para indígenas e camponeses (ESCALANTE, no prelo). Nesse sentido, o caso do século XIX demanda uma visibilidade do indígena na educação, por meio de filões múltiplos de estudos, tarefa demasiado complexa, se se considera que das evidências documentais da época foram apagadas as categorias coloniais, “apagando-se” os indígenas da documentação.

Alguns dos filões já inicialmente explorados são a formação de elites indígenas letradas no Colegio de San Gregorio, de 1821 a 1857 (ESCOBAR, 1994, 1999); as preocupações e concepções educativas de alguns intelectuais do princípio

¹⁰ Período de governo do general Porfirio Díaz, presidente da República do México de 1876 a 1911. [N.T.]

do século – José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala e José María Iglesias, entre outros – a respeito da educação rural e indígena; e o impacto da legislação liberal de desamortização de bens comunitários na manutenção das escolas (GALINDO PELÁEZ, 1994).

Finalmente, o século XX remete à grande quantidade de produtos, de alcance regional, institucional ou local, que mostram um contexto atravessado pelas polêmicas sobre as “relações étnico-nacionais” e a construção da “nação moderna” (ESCALANTE, no prelo). Um grupo de temas estudados está centrado na ação indigenista do Estado em distintas instituições educativas desse período. Entre elas, estão as formações do Departamento de Cultura Indígena, no princípio de 1922, e sua filiação à SEP (FELL, 1996); do Departamento de Assuntos Indígenas, criado no governo cardenista e analisado por Cecília Greaves durante o período presidencial de Manuel Ávila Camacho, junto com os centros de capacitação (GREAVES, 2001b); do projeto *callista*¹¹ da Casa do Estudante Indígena (LOYO, 1996a, 1998) e a experiência de Carapan sob o incentivo de Manuel Sáenz (DIETZ, 1999a), entre outras. De modo indireto, Giraudo analisa o impacto da Casa del Estudiante Indígena em escolas rurais de Puebla e Veracruz, a partir da seleção das mesmas sob o critério de que nelas darão aulas os docentes egressos daquela instituição (GIRAUDO, 2000).

Outro conjunto importante de trabalhos destaca as dimensões culturais e ideológicas dos processos de escolarização, a partir da apropriação local das propostas educativas governamentais e da permanência da legitimidade comunitária diante das políticas assimilacionistas, incorporativas e castelhanizadoras do Estado indigenista (BERTELY, 1998b), das relações estabelecidas pelos indígenas e camponeses com as escolas nos casos de Sonora, Puebla (VAUGHAN, 1997) e Tlaxcala (ROCKWELL, 1994, 1996a e b, 1998, 2002), do papel dos indígenas escolarizados em instituições indigenistas na tradução local das propostas educativas governamentais (VARGAS, 1994, GIRAUDO e SÁNCHEZ, 2001) e das formas culturais de apropriação postas em jogo para conseguir o controle local das escolas (ROCKWELL, 1994, 1996a e b, 1998, 2002). Esse setor de produção compartilha o eixo identificado no sub-campo Etnicidade e Escola da apropriação escolar e das transformações orientadas culturalmente às quais é submetido o dispositivo escolar.

Finalmente, um terceiro conjunto de trabalhos analisa diferentes respostas locais à educação indígena, em regiões específicas do país. Entre elas, encontra-se a região purépecha de Michoacán, com estudos sobre a política indigenista dos

¹¹ Esse termo se refere ao governo de Plutarco Elias Calles (1924/1928) e aos acontecimentos políticos que tiveram lugar nesse período.

últimos 50 anos (DIETZ, 1999a), a experiência educativa de Carapan (TORRES, 1998, 1999) e a análise dos educadores bilíngües de 1964 a 1982 (VARGAS, 1994); o Estado do México, com os trabalhos de Luz Elena Galván sobre as comunidades mazahuas (GALVÁN, no prelo) e o trabalho sobre as missões culturais e a Escuela Regional Campesina de Tenería (CIVERA, 1997); Oaxaca, com os trabalhos já mencionados de María Bertely com os zapotecos da Sierra Norte (1998b e 1999a), o estudo de Enrique Bernal sobre uma escola primária em San Miguel Aloápam em um período de 20 anos (BERNAL, 1997) e a Sierra Norte de Puebla (VAUGHAN, 2000; ACEVEDO, 2000). Contam-se, ainda, estudos de Tlaxcala (ROCKWELL, 1994, 1996a e b, 1998, 2002) e de Veracruz (GIRAUDO; SÁNCHEZ, 2001), entre os mais significativos.

As contribuições desse período relacionam-se com os debates sobre a ressignificação da relação entre etnicidade, cidadania, nacionalismo e escola, assim como sobre os vínculos entre identidade, cultura escolar e cultura nacional. Apontam, em sua maioria, para a ênfase do caráter multidimensional e recíproco da transmissão cultural na escola, e para as negociações culturais e simbólicas que transformaram o projeto nacional e impediram sua imposição vertical nas comunidades indígenas por meio da escola. Os projetos culturais pós-revolucionários mostram-se como produto das relações entre o nacional e o local (ESCALANTE, no prelo), e o conjunto de trabalhos referidos enfatiza a participação indígena como decisiva no funcionamento e no desenvolvimento do processo educativo indigenista.

Desafios e perspectiva

Segundo o autor, as pesquisas desse subcampo, ainda que insuficientes, já formam uma base para pesquisas posteriores. Dada a atenção dos pesquisadores desse subcampo pelas formas de participação dos indígenas nos processos de escolarização em suas diferentes etapas, um dos desafios vindouros será incentivar estudos historiográficos sobre os grupos étnicos específicos, suas “estratégias educativas”, seus “usos da alfabetização e da escolarização” e suas “formas de relação” com as políticas educativas oficiais. Em tais estudos, outro desafio também colocado tem a ver com a precisão teórico-conceitual dos termos que vão conformando o contexto teórico desse subcampo emergente, localizando, afirma seu autor, os momentos de sua aparição.

O estudo dos indígenas na história da educação e sua percepção como sujeitos educativos em diferentes contextos históricos e orientações de política educativa pode subsidiar as análises sobre a ação educativa atual e incorporar-se à reflexão

sobre propostas educativas interculturais. A visão diacrônica dos processos educativos e de seus vínculos com os processos culturais e as dinâmicas socioeconômicas, sociais e políticas nos níveis local, regional e estatal, abordados a partir de perspectivas de subalternidade, são elementos centrais para isso. Nesse sentido, e contando com o crescimento observado na produção sobre o tema, parece previsível sua futura consolidação como campo analítico da historiografia da educação.

Língua e sociolingüística educativa

A recompilação da produção de materiais sobre os processos sociolingüísticos na esfera educativa, realizada por Rosana Podestá Siri e Elizabeth Martínez Buenabad (PODESTÁ; BUENABAD, no prelo), permitiu observar um notório incremento e um aprofundamento no número e no tipo de estudos realizados durante os últimos dez anos, que mostra sua consolidação como campo de estudos na pesquisa educativa mexicana. Um ramo dos mesmos, também de crescente importância, refere-se aos processos lingüísticos da educação intercultural bilíngüe, que incluem basicamente estudos das línguas indígenas e do espanhol, na escola e em seus entornos sociais, objeto que já vinha sendo divulgado de modo bem delineado em estados de conhecimento anteriores.

Na integração do estado de conhecimento desse subcampo, foram recompilados um total de 93 materiais produzidos, dos quais a maior parte são livros e capítulos de livros. Foram citadas oito monografias em nível de licenciatura e seis dissertações em nível de mestrado, ainda que se deva destacar a inexistência de pesquisas de doutorado. No entanto, as dez referências a comunicações e anais de fóruns indicam que esse subcampo consolidou seu lugar nos espaços de interlocução e debate. As autoras assinalam que uma grande parte da produção está a cargo de instâncias acadêmicas e não de instituições oficiais, o que, como em outros casos, mostra a necessidade de vinculações entre as pesquisas produzidas e os responsáveis por elaborar planos e programas educativos. Entre os espaços de produção estão, além dos já mencionados na introdução, as unidades UPN de Oaxaca e Puebla, e a Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Buap); neles há referências sobre a existência de grupos de pesquisadores e alunos de pós-graduação, dedicados plenamente a esse campo de pesquisa, dos quais alguma produção foi organizada por Héctor Muñoz (2001d). Outras coleções especializadas, produto de reuniões científicas sobre o tema, com a presença do México, da América Latina e de alguns países europeus, são os trabalhos de Muñoz e Podestá (1993), Muñoz e Lewin (1996) e Muñoz (2001). O tema é também discutido amplamente em seminários sobre lingüística educativa, dentre os quais foram

citados três com impacto nacional. O seminário *Políticas Educativas e Lingüísticas no México e na América Latina*, organizado pelas Nações Unidas no final de 2001, chegou a um interessante e desolador balanço do estado atual da EIB no México, no qual são destacados a inexistência de currículos interculturais bilíngües nos planejamentos, nos programas e nas práticas educativas e o estabelecimento de um currículo intercultural para toda a população infantil nacional (PODESTÁ; BUENABAD, no prelo). Por outro lado, a discussão do anteprojeto do Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas gerou outro seminário nacional que convocou lingüistas, membros de academias de línguas indígenas, lideranças indígenas e funcionários para discutir a criação do referido organismo, em seu caráter de instituição orientada para fortalecer o multilingüismo como política de Estado. Em terceiro lugar, as autoras fazem referência ao seminário *Escuela, Indígenas e Etnicidad*, coordenado por María Bertely e María Eugenia Vargas, do Ciesas, como espaço permanente que convoca diversos especialistas em educação, história, antropologia educativa e sociolingüística educativa, entre outros. Junto com fóruns e oficinas não retomados aqui, tais espaços constituem tentativas de apoiar de forma direta as práticas educativas em contextos interculturais e bilíngües, permitindo uma difusão das pesquisas frente a frente com os responsáveis por operacionalizar os afazeres educativos.

Em relação ao material escrito, foram identificados dois tipos de pesquisas: aquelas que constituem descrições e análises sociolingüísticas em geral, e as localizadas em – ou relacionadas com – espaços áulicos e escolares. Em razão de sua complementaridade, os trabalhos divulgados incluem ambas as vertentes. As linhas temáticas identificadas pelas autoras foram várias; em termos gerais, todas elas apresentaram relevância para o projeto e para a implantação das políticas, do planejamento e dos programas interculturais e bilíngües.

Nos estudos que têm por objeto o contato comunicativo e os fenômenos de deslocamento estão localizadas as pesquisas pioneiras da sociolingüística mexicana (DE LA TORRE, 1994; HAMEL, 1995, 1996, 1998; ZIMMERMANN, 1997; PODESTÁ, 1993a, 2000; MUÑOZ, 1999; CRUZ, 2001), seguidas pelas análises de atitudes lingüísticas que exploram a consciência lingüística dos falantes e seus juízos de valor sobre os diversos usos e aspectos da língua (GARCÍA, 1995; CORTÉS, 1995; MUÑOZ, 1997b, 1999; MENA e RUIZ, 1993, 1996; MENA, RUIZ e MUÑOZ, 1999). A linha de proficiência lingüística, proficiência textual e aproveitamento escolar avalia as competências dos estudantes bilíngües em distintas habilidades lingüísticas e permite avaliar o impacto escolar no grau de vitalidade e/ou deslocamento das línguas indígenas, tema introduzido no México por Gloria Bravo Ahuja e Nancy Mediano. Essa linha inclui análises sociolingüís-

ticas comunitárias, atitudes lingüísticas e aquisição da leitura-escrita como tópicos complementares (FRANCIS, 1997; MENA; MUÑOZ; RUIZ, 1999; PODESTÁ, 1996a, 1997a, 2000). Assim, os trabalhos de etnografia da fala também se relacionam com a funcionalidade, a vitalidade e o deslocamento das línguas indígenas, tanto no espaço comunitário (JULIÁN CABALLERO, 1999; CORONADO SUZAN, 1999; PRECIADO, 2000; MENA; MUÑOZ; RUIZ, 1999; PODESTÁ, 2000) como na sala de aula (MENA; MUÑOZ; RUIZ, 1999; PODESTÁ, 2000; CRUZ, 2001). Como complementares, estão os trabalhos de etnografia da escrita em contextos indígenas, uma interessante linha incipiente que considera diversos aspectos, como a regulação comunitária dos usos da escrita, sua disposição espacial e os atos de escrita (PÉREZ, 1995; PODESTÁ, 2000), temas sumamente relevantes para os programas escolares de leitura. Posteriormente, estão localizados os trabalhos que realizam uma microanálise etnográfica da educação, linha que enfoca problemas de interação, cognição e currículo, que caracterizam a sala de aula indígena bilíngüe e seus vínculos com a presença de estratégias discursivas e educativas não-compartilhadas entre os participantes do espaço áulico (MENA; MUÑOZ; RUIZ, 1999). A linha aquisição de línguas indígenas trabalha a socialização primária, linha temática emergente que é relevante para os fundamentos da EIB (DE LEÓN, 1999). Outro grupo de trabalho está voltado para o estudo das políticas da linguagem e políticas educativas (MARTÍNEZ BUENABAD, 1992; MUÑOZ, 1997a, 1998b, 1999, 2001a e b; HAMEL, 1993, 1997a; PODESTÁ, 2000), muito relacionado com aqueles que abordam temas de direitos lingüísticos e educação (HAMEL, 1995).

A linha emergente – *língua e cultura* – integra pesquisas sobre as representações culturais (PODESTÁ, 2002) e os conteúdos étnicos e comunitários das línguas indígenas (JIMÉNEZ, 1993; PODESTÁ, 1994b, 1996a e b; SALVADOR, 2002). Ainda que esteja em uma fase incipiente de seu desenvolvimento teórico-metodológico, sua ênfase em conhecer as lógicas culturais que subjazem nas línguas, como única forma de reorientar um ensino de língua respaldado pelos correspondentes padrões culturais, coloca-a em um lugar de primeira importância diante da confecção de currículos interculturais. Também aqui, como em outros campos, são referidas pesquisas escassas em contextos de migração (CALVO, 1997; GALEANA, 2001; MALDONADO, 1996); destacam-se, no entanto, algumas propostas interessantes de *autoria nativa*, como os textos de meninos e meninas náhuas, filhos de migrantes na cidade de Puebla (PODESTÁ, 1997b), que permitem a aproximação das representações sociais de seus próprios mundos de vida, cosmogonia, preferências, gostos, valores e imaginários sociais e culturais.

Finalmente, as autoras identificam na linha planejamento da identidade étnico-cultural e educação bilíngüe um objeto de pesquisa que documenta a insuficiência de um planejamento lingüístico na EIB, se não for acompanhado por um planejamento da identidade étnico-cultural e, por conseguinte, indicam a urgente demanda de uma política da identidade, além de uma política lingüística (ZIMMERMANN, 1997).

Da extensa produção encontrada, são inferidos alguns sinais pontuais da situação geral desse subcampo. Convém destacar, em primeira instância, que a ênfase esteja posta no nível primário da educação básica, ficando em um lugar completamente marginal nos níveis médio (SALVADOR, 2002) e superior. De forma igual, os estudos priorizam a escolarização, marginalizando a socialização primária como objeto de análise. De modo igual à educação indígena, a sociolingüística educativa parece continuar encerrada no nicho da educação básica, fato que contrasta com as experiências de educação intercultural, produto de processos de apropriação étnica da escola, divulgadas no campo Etnicidade e Escola.

Em alguns trabalhos, que analisam o nível de formadores de docentes, também é constante a falta de ferramentas que vinculem a lingüística com a antropologia educativa e a história, com exceção do mestrado em Sociolingüística da Educação Básica e Bilíngüe da UPN Oaxaca e da linha Diversidade Lingüística e Sociocultural do mestrado em Desenvolvimento Educativo da UPN-Ajusco. Esse divórcio reflete-se igualmente em outros níveis educativos e, com força especial, no projeto e no planejamento de currículos, constituindo uma problemática extremamente complexa que tem em suas raízes a vigência de enfoques bilíngües de cunho antigo para os quais a língua não é compreendida nem usada em toda a sua potencialidade simbólica como “o artefato simbólico que possibilita uma comunicação” (MUÑOZ, 2001b) ou “o armazém das práticas culturais do grupo que a inventou e a fala e não um mero instrumento de comunicação” (ZIMMERMANN, 1997). As linhas de pesquisa planejamento da identidade étnico-cultural e educação bilíngüe, língua e cultura, entre outras, abrem interessantes filões analíticos nesse sentido.

Outro aspecto a ser considerado é a quantidade de grupos lingüísticos não registrados em pesquisas ou trabalhos. As exceções, que formam o panorama dos estudos do multilingüismo em nosso país, são o mixteco, o mixe, o triqui, o zapoteco, em Oaxaca, o huichol, em Jalisco, o mazahua, do Estado do México, e o maia, de Chiapas; não foram referidos estudos comparativos interestatais com uma mesma língua. Ainda que seja considerado um mosaico lingüístico integrado somente pelas

56 línguas indígenas registradas nos censos populacionais, o caminho a percorrer pelos pesquisadores da sociolinguística educativa é longo; por isso, a necessidade de aprofundar o conhecimento da realidade multilingual e pluricultural do país mediante estudos de regiões linguísticas específicas, incluídas aquelas que se sobrepõem aos limites estatais. Os contextos migratórios continuam sendo nesse, como em outros campos, uma chamada de atenção urgente.

Desafios e perspectiva

O principal desafio apontado pelas autoras desse subcampo, cujo objeto, como foi possível apreciar, é amplo e complexo, está na vinculação entre pesquisadores e planejadores/operadores de programas de Educação Intercultural Bilíngüe, visando difundir e aproximar os resultados da pesquisa, e propiciar sua incorporação por meio de responsáveis pela intervenção educativa. Um conjunto de temas, segundo Muñoz (1998a), seriam centrais a esse respeito: a diversidade linguística e cultural do México (ZIMMERMANN, 1997); os bilingüismos modernos e a língua escrita (MUÑOZ, 1997a e b); a tradição oral e a normatização da língua indígena (GOSSEN, 1989); as autorias indígenas e a refuncionalização do discurso oral e escrito (LINDENBERG, 1996a e b; PODESTÁ, 1996b); a relação língua-urbanização (PODESTÁ, 1994b; MUÑOZ, 1998a; CORONADO SUZÁN, 1999); a migração e a transformação sociocultural (PARDO, 1996); a revitalização étnica e os meios de comunicação; cultura, desenvolvimento e comunicação; doutrinas do bilingüismo e da interculturalidade na sala de aula.

Centrar a ação educativa na identidade e na cultura, base de um enfoque intercultural (MUÑOZ, 2001b), propõe enormes desafios no campo da língua enquanto armazém simbólico da cultura. Entre os que surgem da produção desse subcampo estão a superação do reducionismo da cultura ao campo da linguística e a possibilidade de considerar a língua como um dos elementos centrais, porém não o único, na definição e na operacionalização da EIB. Os estudos mostram que a aprendizagem da língua indígena em si mesma não é suficiente, se não estiver integrada às atividades produtivas e rituais dos povos (PODESTÁ; MARTÍNEZ). As linhas emergentes de planejamento da identidade étnico-cultural e educação bilíngüe, língua e cultura parecem apontar nessa direção. Ao mesmo tempo, também são apontados como sem resolução os problemas metodológicos do ensino do espanhol como segunda língua e a normatização ortográfica das línguas indígenas, entre outros múltiplos aspectos que configuram o panorama de pesquisa desse subcampo nos anos por vir.

Em torno do contexto da investigação qualitativa que tem orientado a produção desse subcampo, as propostas de autoria nativa recentemente exploradas abrem possibilidades e desafios de construção de novas metodologias dialógicas, apontadas pelas autoras como possibilidades de pesquisa coerentes com a experiência intercultural e que demandam novos posicionamentos: aqui, os sujeitos vêm a si mesmos exercendo papéis protagônicos na construção de suas próprias realidades sociais e educativas.

Finalmente, o estudo das línguas e de seus usos, suas funções e seus potenciais significativos, no contexto dos novos cenários multiculturais caracterizados por fenômenos nacionais e internacionais de migração, tornam-se centrais para a confecção de políticas, planejamentos e programas educativos em um México inserido num mundo globalizado. Nesse sentido, observa-se um trânsito gradual da pesquisa sobre a diversidade lingüístico-cultural e dos fenômenos sociolingüísticos de contextos indígenas rurais a contextos de multiculturalidade urbana, sob novos usos, comportamentos e atitudes lingüísticas. Essa tendência na pesquisa coloca-se como parte dos novos objetos de estudo desse subcampo.

Processos socioculturais em interações educativas

Em mais uma das interseções entre educação e cultura esse subcampo está construído, recompilado e analisado por Adriana Robles Valle e Gabriela Czarny (ROBLES; CZARNY, no prelo). Seus objetos de estudo são os processos socioculturais ligados a estilos de aprendizagem e conteúdos culturalmente situados, que têm lugar em diversas situações educativas. A análise dessas últimas realiza-se a partir de um enfoque cultural que, apesar de ser denominado de distintas formas, tem como denominador comum a abordagem de situações educativas áulicas e extra-áulicas em função do contexto sociocultural em que estão inseridas.

A partir desse tipo de abordagem teórica, a diversidade cultural das escolas está entendida como diversas concepções de mundo postas em prática pelos membros de grupos culturalmente diferenciados, ou em seu interior, não sendo eles necessariamente indígenas. As pesquisas educativas reunidas nesse subcampo, no entanto, tratam de grupos indígenas. Um total de 21 trabalhos, em sua maior parte artigos de revistas especializadas e, em menor número, documentos, livros, capítulos de livros e teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de licenciatura, dão conta de um subcampo altamente especializado, de interesse ainda incipiente, cujo antecedente está localizado no Grupo de Estudos Socioculturais do DIE, integrado em meados dos anos noventa por professores pesquisadores como

Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Antonia Candela, Ruth Paradise e Rafael Quiroz. Atualmente, esse grupo é conhecido como um espaço privilegiado de reflexão nesse campo, junto com o seminário permanente *Escola, indígenas e etnicidade* do Ciesas. Outros nichos de produção identificados foram a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), a Divisão de Pós-Graduação em Pedagogia da Unam, o Centro de Educação de Adultos para a América Latina (Crefal), a Universidade de Guadalajara (UDG) e o Iteso, instituições em que também se faz trabalho de campo, anunciando em um prazo médio uma documentação significativa de experiências e processos dessa índole. As autoras também informam que a preocupação com as formas de ensino culturalmente situadas está presente nas atuais grades curriculares para a formação dos docentes das escolas normais e da direção de Pesquisa Educativa da SEByN-SEP (Plano de Estudos Educação Primária: 1997, Plano de Estudos Educação Pré-Escolar e Secundária: 1999), e na linha de formação Educação e diversidade sociocultural e lingüística do mestrado em Desenvolvimento Educativo da UPN Ajusco.

A princípio, o material registrado está centrado, em sua maior parte, no nível de educação primária, em franco desequilíbrio relativamente a outros níveis básicos e superiores. Também nesse caso o direcionamento para a educação primária mostra a necessidade de aprofundar e ampliar esse tipo de estudos em outros níveis do sistema educativo nacional, o que contribuiria com importantes dados para avaliar qualitativamente a articulação-desarticulação de distintos níveis escolares com estilos e formas socioculturais locais.

Segundo as autoras desse subcampo, um primeiro conjunto de trabalhos informam e dialogam com “a antropologia, a psicologia cultural e o enfoque cultural” (ROBLES; CZARNY, no prelo), combinando distintas perspectivas de análise quantitativa da interação e da comunicação em contextos escolares e comunitários com população indígena. Nessa vertente, destacam-se as contribuições de Ruth Paradise (1991, 1992, 1996, 1998), que, de maneira geral, analisa as práticas de interação de crianças mazahuas em termos de sua própria cultura. A autora mostra que as referidas práticas promovem nas crianças o desenvolvimento de capacidades e estilos de aprendizagem específicos, como a *observação* e a *independência*, que por sua vez possibilitam uma cooperação tácita na interação, contrastando com os aspectos culturais ocidentais que identificam essa cooperação como signo de passividade. A cultura está concebida como a capacidade de ser partícipe das práticas cotidianas, e a aprendizagem é desenvolvida na experiência (ROBLES; CZARNY, no prelo). Paradise indica que prevalecem concepções ocidentalmente condicionadas a respeito das formas de interação na sala de aula, que levam a impor estratégias de ensino

em franca descontinuidade cultural com os estilos socioculturais e a identidade individual e coletiva dos alunos.

Em um sentido similar, María Bertely (1995, 2001, 2000a) documenta estilos de interação e conhecimentos locais de crianças mazahuas e suas famílias em um contexto escolar, analisando as *adaptações escolares e docentes* e a *mazahuização* da escola, a partir de sua inserção. Também documenta uma série de *estratégias docentes* de um professor mazahua – entre elas, o *ensino não-centralizado* e a *aprendizagem paralela* – que se tornam culturalmente pertinentes. A autora pergunta-se pelo desafio da diversidade sociocultural nas escolas, fazendo a proposta de uma “*escola intercultural inclusiva*”, fundada na construção de estratégias de ensino-aprendizagem culturalmente situadas, em vez de impor comportamentos escolares estereotipados.

Nessa mesma vertente, Adriana Robles (1994, 1996) analisa o uso do *tempo* e do *espaço* de crianças mazahuas em um jardim de infância, atendidas por um professor não-indígena. A autora documenta a expressão de diferenças culturais relevantes, mas não-excludentes nem inibidoras da comunicação intercultural, que têm lugar dentro de adaptações e estratégias realizadas pelo docente. Ela conclui que os elementos do diálogo intercultural na escola provêm das referidas adaptações e estratégias docentes, e não de modelos institucionais alheios; para a autora, o enfoque sociocultural permite contextualizar os usos de acordo com a incidência do ambiente sociocultural das crianças, além de considerar os significados que são construídos na interação social.

Finalmente, o trabalho de Gabriela Czarny (1995) documenta o espaço intercultural de uma escola primária urbana com estudantes e professores de distintas procedências étnicas e diferentes contextos socioculturais, enfocando o debate sobre o atendimento à diversidade escolar em escolas regulares e sobre as identidades culturais que são construídas em contextos de migração indígena para a cidade. Novamente, mostra-se um conjunto de interações que têm como base os contextos socioculturais dos alunos e a observação como orientadora de seu estilo de aprendizagem.

Esses e outros trabalhos que as autoras do subcampo divulgam nessa vertente confirmam, com De Haan (1999), quão incerto é interpretar, em termos de *deficit*, um grupo que não compartilha práticas de aprendizagem prototípicas, alheias a seu modelo cultural. Estudos dessa ordem sublinham a necessidade de que os modelos teóricos que orientam os processos educativos incorporem a diversidade de práticas de ensino-aprendizagem e que, tanto quanto essa diversidade documentada e sistematizada, alimentem as elaborações localizadas de currículos interculturais.

Uma segunda linha desse subcampo – *pedagogia e saberes culturais* – cita trabalhos derivados de preocupações de natureza principalmente pedagógica. As temáticas giram em torno da análise de formas de aprendizagem vivencial, próprias dos grupos indígenas; formas de *ser, fazer e aprender* assim como de suas contribuições – reais e potenciais – para a elaboração de um currículo intercultural (ROBLES; CZARNY). Na diversidade de produtos encontrados, são mencionados trabalhos sobre socialização feminina em atividades artesanais (TORRES, 1998), formas de conhecimento de crianças indígenas filhas de trabalhadores diaristas migrantes (MEDINA, 1997), identidade indígena huichola e relações de poder manifestadas na conduta ritual (CORONA, 1999), e conhecimentos socioculturais em campos disciplinares específicos como as matemáticas (ALDAZ, 1995, 1998) e as ciências (GONZÁLEZ MECALCO, 2001).

Finalmente, um terceiro conjunto de trabalhos está constituído por *projetos de recuperação e apropriação curricular de conhecimentos locais*, em que são diagnosticados resultados educativos de experiências escolares diversas, entre elas as realizadas com tzeltales de Chiapas (SALDÍVAR, 2001), huicholes de Jalisco (ROJAS, 1999b) e mixes de Oaxaca (GÁMEZ, 2000). Em todos os casos – projetos sob intervenção de novos agentes educativos como ONGs e fundações privadas – está destacada a relevância que adquire, para o sucesso do processo educativo, sua articulação com as formas, os elementos e os processos culturais e produtivos de grupos sociais específicos.

Desafios e perspectiva

Entre os múltiplos desafios derivados do estado do conhecimento desse subcampo, destaca-se a necessidade de ampliar temporal e espacialmente seu objeto de estudo, promovendo trabalhos diacrônicos ou de longo prazo e análises localizadas em nível superior ou na educação de adultos. Também se observa pouco trabalho de documentação de processos socioculturais nos espaços familiares e comunitários, priorizando a análise desses no contexto escolar. A quantidade de trabalhos encontrados, e seus meios de difusão, remete ao caráter emergente de um subcampo altamente especializado, por demais essencial para a construção de propostas interculturais de intervenção. No entanto, percebe-se um interesse crescente em pesquisar e documentar a diversidade de formas de interação e comunicação, de ensino e aprendizagem, tradicionalmente ignoradas nas propostas pedagógicas.

Para as autoras desse subcampo, mostrar o peso que tem o conhecimento sociocultural nos processos educativos estabelece a possibilidade de *pedagogização* dos

conhecimentos indígenas e das experiências locais, dentro dos paradigmas do reconhecimento e do atendimento à diversidade, construindo propostas de formação docente culturalmente pertinentes. Fica também por definir a participação nativa na formulação, na instrumentação e no desenvolvimento das propostas de intervenção, de acordo com a necessidade de apoiar uma educação intercultural construída a partir da base, já exposta no subcampo Etnicidade e escola.

Finalmente, outro desafio que as constatações descritas estabelecem refere-se à necessidade de construir abordagens pedagógicas que não desvinculem os estilos de ensino-aprendizagem dos conteúdos e conhecimentos a aprender, isso é, que não separem o que e o como, fragmentando o caráter holístico da experiência sociocultural (ROBLES; CZARNY, no prelo). Até agora, as propostas de incorporação da cultura à escola têm sido centradas na língua e nos conteúdos étnicos, e não nos processos socioculturais mais amplos que têm lugar nas interações educativas, referidas nesse subcampo.

ONGs e redes eletrônicas na educação intercultural

A análise da produção das ONGs em matéria de educação intercultural, documentada por Patrícia Medina Melgarejo, enquadra-se no processo acelerado de aparecimento de novos agentes educativos diferentes do Estado, ainda que estejam relacionados de diversas formas com a institucionalidade educativa nacional. Nos últimos dez anos, foi notado um incremento descomunal no número desses organismos¹² e de suas ações de intervenção educativa¹³ muitas vezes catalogadas como *interculturais*. Essa definição frequentemente se associa de forma indistinta com o *reconhecimento da diversidade*, como mostra a autora desse subcampo nos estados de conhecimento dessa década (MEDINA, 1997).

Esse subcampo foi formado a partir da seleção de 79 trabalhos, concentrados em 31 documentos produzidos por seis organizações não-governamentais (Cesder, Ajagi, Sedepac, Comexani, Uciep, Deca) e uma financiadora internacional no México (IIZ-DVV). A autora configurou a amostra a partir dos critérios de:

- a) grau de sistematização de experiências de intervenção educativa nas temáticas de diversidade e interculturalidade;

¹² Salinas (1995, p. 55) fazia referência em 1987 a um total de 331 ONGs, que haviam se transformado em 5.076 (SAN JUAN, 1999). Atualmente o anuário de organizações da sociedade civil (SIOS, 2002) mostra um panorama de 16 mil ONGs no México, das quais estão registradas 3.848. Dessas, 51% localizam-se nos Estados de DF, Coahuila, Estado de México, Nuevo León e Jalisco (MEDINA in: BERTELY (coord.) op. cit.).

¹³ Enunciadas como atividades de educação, 46% das ONGs (um total de 1.321) dedicam-se a essa atividade; e entre elas um número exíguo de 15 atendem explicitamente à população indígena (SIOS, 2002).

- b) trabalho com grupos indígenas e com outros setores sociais que configuraram um referente de diversidade;
- c) tempo de existência; e
- d) intenção explícita de reconhecimento das identidades étnicas, entre outros.

A amostragem foi constituída da seguinte forma:

- Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural (Cesder-Prodes), forma organizativa da associação civil Promoção e Desenvolvimento Social, constituída desde 1982. Incentiva processos de desenvolvimento na Serra Norte de Puebla, promovendo a participação coletiva a partir da organização local comunitária, camponesa e indígena.
- Coletivo Mexicano de Apoio à Infância A.C. (Comexani), criado em 1992 com o objetivo explícito de reflexão, análise e apresentação de propostas sobre a situação da infância mexicana.
- Unidade de Capacitação e Pesquisa Educativa para a Participação A.C. (Uciep), fundada em 1987 com o objetivo de desenvolvimento social de comunidades rurais e indígenas.
- Serviço, Paz e Desenvolvimento A.C. (Sedepac), formada em 1983 e vinculada ao movimento popular, trabalha processos formativos em setores populares, indígenas e organizações civis visando à autogestão, à inclusão e à democracia, entre outros objetivos.
- Associação Jaliscience de Apoio aos Grupos Indígenas A.C. (Ajaji), que, desde 1991, tem como objetivo apoiar o povo Wixárika (Huichol) com projetos educativos, de desenvolvimento sustentável e de defesa de direitos coletivos.
- Equipe Povo (Deca), criada em 1997, orienta-se para favorecer o desenvolvimento social e a participação cidadã de setores sociais excluídos.
- Associação Alemã para a Educação de Adultos (IIZ-DVV), com sede em Bonn, Alemanha. Desde 1992, sua sucursal no México promove a cooperação com as ONGs em matéria de formação e capacitação de populações indígenas.

Os trabalhos produzidos por essas organizações são difundidos como informes de pesquisas, monografias de licenciatura, livros, capítulos de livros, artigos publicados, memórias, manuais de capacitação, informes de trabalho e vídeos.

A partir de sua análise, a autora apreciou matizes distintos no uso do conceito de interculturalidade, que aparece vinculado à geração de novas relações sociais por meio da participação cidadã e do exercício dos direitos individuais e coletivos. A autora remete, nas experiências de intervenção pedagógica recompiladas, a uma concepção aplicada dos processos educativos “como meio para a participação social” e para o exercício de tais direitos, e não como um fim em si mesmo (MEDINA, 1997).

Majoritariamente, os materiais sistematizam experiências pedagógicas e programas de formação e capacitação de ONGs orientados para a formação de agentes educativos ou para a capacitação visando ao trabalho produtivo. Compreendem práticas em educação rural em nível médio-básico e médio-superior (CESDER, 1993), nas quais se analisam temáticas diversas como a vinculação entre escola, comunidade e setor produtivo, a participação comunitária como elemento de desenvolvimento ou a escola como espaço de construção de identidade dos jovens.

Nesses trabalhos, o conceito de cultura associa-se freqüentemente a “traços culturais” e “cultura local” ou “cultura própria”, como referentes associados às condições de marginalidade ou de exclusão (MEDINA, 1997) Encontramos aqui um uso material, e em menor medida simbólico, do conceito, associado no primeiro caso a produtos e, no segundo, a significados próprios de cosmovisões determinadas. A diferença cultural encontra-se geralmente associada à identidade fundada nas atividades produtivas, que têm um lugar prioritário na definição dos sujeitos da intervenção. Assim, caracterizações como “crianças diaristas” (COMEXANI; UPN; UCIEP, 1995), “crianças de rua” (COMEXANI, 1997, 2000) ou “jovem camponês” (CESDER, 1998; BERLANGA, 1993) denotam o que segundo a autora é uma forte influência das proposições camponesas, que leva à intensificação dos processos e das identidades de caráter sociocultural presentes nos contextos de intervenção. Uma prova disso é que as definições anteriores sejam aplicadas de modo igual a crianças pertencentes a diversos grupos indígenas.

Com relação aos indicadores de gênero, idade e, em menor medida, de definição cultural e política, a autora identifica identidades emergentes, como a de “jovem camponês indígena” (CESDER, 1998). Esses são concebidos como setores que demandam atenção educativa de acordo com suas características identitárias e com o contexto rural e indígena em que se encontram inseridos. O setor de jovens aparece freqüentemente problematizado em relação à identidade cultural, condições de vida e trabalho, expectativas e interesses pessoais.

Um segundo conjunto de trabalhos localizados nesse campo informa sobre projetos de intervenção educativa associados à escola, referidos como *modelos educativos* (MEDINA, 1997). Essa linha temática passa por questionamentos mais próximos à identidade e aos processos socioculturais, refletindo sobre a incorporação da cultura local nas práticas escolares e nos processos de *mediação pedagógica* da aprendizagem, no âmbito de experiências escolares situadas em contextos indígenas. São referidos dois modelos de educação secundária,¹⁴ uma das quais com o povo huichol em Jalisco – a escola secundária Tatutsi, Maxakwaxi (CORONA, 1999; ROJAS, 1999b) – e a outra com os nahuas da Sierra Norte de Puebla (CESDER, 1996a). Em ambos os casos, as ONGs envolvidas apóiam processos de conformação de modelos educativos interculturais gestados em torno de demandas indígenas de acesso equitativo à educação e à educação culturalmente adequada. As experiências giram em torno da incorporação da cultura e da organização indígena no currículo e nas práticas escolares, e sua articulação com elementos do programa oficial. Nelas, a concepção da interculturalidade associa-se com o modelo educativo construído e é traduzida numa negociação entre *o próprio e o alheio*, na qual operam procedimentos de *recriação e ressignificação* cultural (MEDINA, 1997).

No caso do modelo elaborado pela Cesder, do qual se tem uma visão longitudinal em cujo início se definia o mesmo como bilíngüe e bicultural – e que posteriormente transita para o paradigma intercultural (CESDER, 1996a e b) – remete-se a uma reflexão sistemática sobre a construção de “mediações didático-pedagógicas” que permitam recriar conteúdos escolares e locais (MÁRQUEZ, 1996), o que por sua vez constitui uma alternativa de resolução pedagógica da interculturalidade educativa (MÁRQUEZ, 1994 e 1996).

Finalmente, um terceiro conjunto de trabalhos afiança o tratamento da interculturalidade como perspectiva filosófica e antropológica do multiculturalismo, o que mostra um esforço das ONGs para aprofundar a discussão teórica sob a luz de suas experiências práticas. A esse respeito, a autora do subcampo mostra que a agência financiadora IIZ-DVV tem como uma de suas funções a de convocar fóruns de debate nos quais sejam compartilhadas as ditas experiências, e também sejam buscados canais de vinculação com setores acadêmicos e especialistas nas diferentes temáticas de interesse comum, enquadradas pelos debates do multiculturalismo e da diversidade. Os trabalhos derivados dessa intenção abrem a perspectiva para aprofundar o intercâmbio de experiências em países diversos (KLESING-REMPEL, 1996) e aprofundam as reflexões teóricas sobre a interculturalidade (DUSSEL, 1996; STAVENHAGEN, 1996).

¹⁴ Referidos no subcampo Etnicidade e escola como experiências de apropriação escolar.

A busca de espaços de retroalimentação e intercâmbio como desafio orientado para superar a fronteira tradicional entre a reflexão acadêmica e as formas de intervenção pode, com certeza, enriquecer substancialmente as reflexões e experiências em torno da educação intercultural e da educação em contextos de diversidade sociocultural.

Porém, uma parte significativa da produção desse subcampo circula por redes eletrônicas, nacionais e internacionais. Essas constituem um recurso de suma importância para as ONGs, localizadas no contexto global atual; na era da informação, a própria existência e o trabalho das ONGs dependem de suas vinculações reais e virtuais com organismos oficiais e civis, organizações internacionais e agências de financiamento, por meio das quais se reúnem recursos, difundem-se reflexões e produtos e são estabelecidas alianças situacionais ou de longo prazo, que são estratégicas para a projeção e para a permanência dos grupos.

A informação que circula por meio das redes eletrônicas é variada, refere-se ao produto de debates acadêmicos ou de projetos de lei com respeito a temas diversos relacionados com a interculturalidade e com a diversidade cultural. Muitos dos trabalhos podem ser encontrados nos centros de documentação virtual. Em redes especializadas internacionais podem ser encontradas publicações diversas e periódicas, artigos dedicados ao aprofundamento de temas, informes desdobrados e notícias relevantes. Segundo a autora, as comunicações de redes têm propiciado, entre outras coisas, a ampla difusão dos conceitos de interculturalidade e de diversidade cultural. A informação circulante gera uma apropriação sem contexto e um acentuado uso de materiais práticos, amplamente difundidos. Em todo caso, as redes e os meios *telemáticos* constituem dois campos de estudo definitivos no rumo que acaso tomem as propostas interculturais em educação.

Nesse sentido, o subcampo remete a redes nacionais – Rede de Organismos Civis de Direitos Humanos *Todos los derechos para todos* (<http://www.redtdt.org.mx>) e rede La Neta (<http://www.laneta.apc.org>) – e internacionais – a Associação para o Progresso das Comunicações (APC) (<http://www.apc.org/espanol/>). Destacam-se, igualmente, redes especializadas no campo da educação, nas quais se pode encontrar materiais diversos em torno dos eixos da diversidade, da interculturalidade e da educação indígena; esse é o caso de Alforja (<http://www.alforja.org>), que trabalha desde 1981 com o Programa Coordenado de Educação Popular, com a participação de organizações de diversos países latino-americanos.

Finalmente, são registrados os vínculos crescentes entre as ONGs e os organismos internacionais, como a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (<http://www.oei.es/>), a Organização de Es-

tados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Unesco (<http://www.education.unesco.org>). Mediadas por instituições acadêmicas ou centros de cooperação, a vinculação com essas instâncias internacionais redundava em recursos, informação, difusão e intercâmbios diversos. Dentre os organismos que servem de ponte destaca-se o papel do Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina (Crefal), com sede em Pátzcuaro, Michoacán (<http://crefal.edu.mx>); a Rede de Educadores e Pesquisadores em Educação Intercultural (REDEI), criada em 2000 por um convênio entre a UPN e a OEA (<http://www.oea.ajusco.upn.mx>); a Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc) (<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>); o Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngüe para os Países Andinos (Proeib) (<http://www.proeibandes.org/>) e a Fundação Rigoberta Menchú Tum (FMRT), que nasceu no México em 1993 e promove ações de formação e desenvolvimento curricular em seu Programa de Educação (<http://www.rigobertamenchu.org>).

Balanço e perspectiva

Ao ponderar sobre algumas implicações resultantes do crescimento descomunal de ONGs dedicadas ao campo educativo, a autora alerta sobre a irrupção de uma espécie de *novo indigenismo integrador*, freqüentemente promovido por grupos que não contam com experiência em intervenção pedagógica em setores indígenas urbanos ou rurais (MEDINA, 1997). A intervenção de ONGs em matéria educativa fica freqüentemente no âmbito do assistencialismo e adota os conceitos de interculturalidade e de diversidade sem dar aos mesmos um sentido específico, o que resulta em seu esvaziamento conceitual. Também, em muitos casos, assistimos à conversão das ONGs em meras pontes entre as instituições governamentais e as agências financiadoras internacionais e ainda ao distanciamento de seus objetivos originais. Sua ação educativa, nesse sentido, não tem proporcionado, de modo geral, alternativas que fortaleçam a construção de propostas adequadas de educação intercultural e educação para a diversidade, salvo em casos como os antes descritos, que se convertem, assim, em objetos de estudo importantes.

Nesse mesmo nível, a polissemia e a amplitude do conceito de educação obscurece o tipo de intervenção educativa que realizam as 1.321 organizações assim registradas. O máximo de concreção na definição de sua oferta ocorre nos termos educação comunitária, educação básica e educação compensatória, além do exíguo número de quinze organizações que registram intervenção educativa em populações indígenas. Por

isso, a concretude dos tipos de intervenção e da construção de consensos conceituais mínimos resulta em um desafio a considerar para a análise desse extenso campo.

Outro aspecto a ponderar tem a ver com o papel das ONGs no contexto do neoliberalismo privatizador. No âmbito da hegemonia das políticas neoliberais em nível internacional, a atuação das ONGs contribui para tornar menos visíveis as responsabilidades sociais do Estado, por elas serem sujeitos de transferência de fundos que são retirados das políticas sociais. Um projeto privatizador das funções sociais do Estado é encoberto, desse modo, sob uma aparência de democracia, cooperação e organização da sociedade civil. Como contrapartida, no entanto, a ampliação dos canais para a atração de recursos e a possibilidade de competir por eles sem a mediação estatal abre novas opções de exercício da cidadania e pode dar lugar a formas alternativas de aquisição social do poder.

A sistematização da prática das ONGs analisadas e a produção escrita derivada desse esforço enriquecem, sem dúvida, a reflexão em torno da educação intercultural. Contribuem ainda para uma ênfase “na prática” (MEDINA, 1997), que coloca em discussão o tema das resoluções pedagógicas da interculturalidade em contextos específicos. As identidades emergentes e múltiplas, os contextos de diversidade urbana, a atenção educativa aos indígenas nas cidades são outros tantos dilemas que ainda necessitam ser objeto da reflexão sobre a práxis intercultural. Também, como enfatiza a autora, a possibilidade de aproximação dos enfoques rurais e camponeses das perspectivas antropológicas, lingüísticas e históricas presentes nas abordagens acadêmicas do tema da interculturalidade assume um caráter relevante no contexto das negociações entre os atores do campo educativo. A autora alerta ainda para os riscos de obscurecer os contextos estruturais e materiais, atravessados por relações de poder que rodeiam os processos de interculturalidade em qualquer arena cultural.

Finalmente, um eixo identificado nesse subcampo refere-se à tensão entre as ações educativas orientadas para o exercício da cidadania e aquelas que incorporam um exercício alternativo da cidadania étnica. Entre as ONGs, o peso das perspectivas camponesas está em que sua ação educativa ainda orientada em direção à diversidade sociocultural defenda um exercício da cidadania mais próximo dos termos tradicionais. Em contraste, os casos em que a intervenção educativa das ONGs entrecruza-se com processos étnicos de apropriação escolar e interculturalidade vivida conduzem a um questionamento da forma de conceber o sujeito de intervenção como sujeito de direito, assim como a uma redefinição de sua participação cidadã em termos de cidadania étnica.

Formação docente na e para a diversidade

O estado de conhecimento desse último subcampo, elaborado por Gisela Salinas Sánchez e María Victoria Avilés Quezada (SALINAS; AVILÉS, no prelo), apresenta uma recompilação da produção temática gerada em torno de processos de formação docente orientados para a diversidade lingüística e cultural. O ponto de partida é o reconhecimento de que o discurso da educação intercultural bilíngüe não se traduziu, até o momento, em práticas que causem impacto significativo nessa esfera.

O material analisado foi constituído de 129 textos, entre os quais livros, capítulos de livros, artigos de revistas e memórias ou comunicações de fóruns de discussão. Chama a atenção o alto número de materiais referidos como *programas* ou *propostas curriculares* e *documentos e informes*, sinal de que um tipo de pesquisa que prevalece nesse campo é o de caráter *endógeno* e *diagnóstico*, aplicado à avaliação das políticas de formação, em geral, e aos planos e propostas curriculares das instituições formadoras de docentes, em particular. Outro dado significativo é que a maioria dos trabalhos referidos têm como sujeitos de estudo os *indígenas em geral*; não são referidos estudos ou pesquisas sobre grupos étnicos específicos, salvo em cinco casos que se referem aos amuzgos, mixes e mixtecos de Oaxaca, aos totonacos de Veracruz e aos tzotziles de Chiapas. O resto dos grupos étnicos é aglutinado dentro de um tratamento genérico, que recai na categoria de *docente indígena*.

O lugar preponderante na produção desse subcampo está ocupado pela Universidade Pedagógica Nacional como instituição que encabeça a oferta de formação, dentro dos seguintes programas:

- Licenciaturas em Educação Pré-Escolar e em Educação Primária para o Meio Indígena, Plano 1990 (LEP e LEPMI 90) na modalidade semi-escolarizada, oferecidas em 23 entidades do país;
- Licenciatura em Educação Indígena Plano 1990 (LEI 90), na modalidade escolarizada na Unidade Ajusco;
- Licenciatura em Educação Bilíngüe e Bicultural, dirigida a professores falantes de espanhol, residentes nos Estados Unidos, desenvolvida conjuntamente pela UPN Mexicali e pela Universidade estatal da Califórnia, Long Beach, entre 1994 e 1998;
- Linha em Educação Intercultural da Licenciatura em Intervenção Educativa, na modalidade escolarizada;

- Mestrado em Educação no campo Educação Indígena, na Unidade Ajusco, no período 1994-1996;
- Mestrado em Desenvolvimento Educativo, na Linha Educação e Diversidade Sociocultural e Lingüística, na unidade Ajusco, desde 1996 até esta data. Trabalhada também por meios de comunicação em Ciudad Juárez, Puebla e Tuxtla Gutiérrez;
- Mestrado em Sociolingüística da Educação Básica e Bilíngüe, na modalidade escolarizada, realizado na unidade Oaxaca, desde 1998;
- Mestrado em Educação e Diversidade, na subsede San Cristóbal las Casas e na unidade Tuxtla Gutiérrez, na modalidade escolarizada, a partir de 1998;
- Linha em Educação Intercultural e Indígena, do mestrado em Desenvolvimento Educativo, nas unidades Chilpancingo, Iguala e Acapulco;
- Doutorado em Educação (Interinstitucional), na linha Formação de Docentes e Processos Interculturais.

A UPN tem promovido, além disso, numerosos fóruns e oficinas, presenciais e à distância, em temas de Direitos Humanos, Direitos dos Povos Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe. Segundo as autoras, a oferta da UPN não se vincula diretamente à pesquisa, com exceção do mestrado em Sociolingüística da Educação Básica e Bilíngüe (MENA, 2001a e b; MENA; Ruiz, 1999); a maior parte do material analisado, informam elas, é descritiva e reiterativa das propostas de formação dadas pelas LEP e Lepmi 90. No seu parecer, a discussão acadêmica sobre diversidade e interculturalidade nesse subcampo é relativamente recente,¹⁵ e caracteriza-se por uma pesquisa endógena guiada pelas orientações compartilhadas pelos planejadores e pelos formadores de docentes, que são os primeiros destinatários da mesma (SALINAS; AVILÉS, no prelo).

As ações de formação na e para a diversidade da UPN iniciaram-se na década de noventa, ainda sob a orientação do enfoque bilíngüe bicultural, e transitaram em direção à incorporação da perspectiva intercultural, especialmente nas reedições de seus materiais de estudo. A esse respeito, existem algumas análises que qualificam a apropriação do novo enfoque como discursiva e com escassos avanços na prá-

¹⁵ Herrera (1997a e b, 2000a, b e c); Avilés (2000 a); Cisneros (1998); Castillo Rey (2001); Elizondo *et. al.* (1998); Salinas (1997, 1998a, b e c); Gigante (1995 b); SEP/DGEI (1996 e 1999). Sobre o conhecimento culturalmente diferenciado e sobre a educação indígena, ver Graciela Herrera (1997a e 2000b) e Marcela Tovar (2002). Sobre questões de profissionalização do docente indígena, ver os trabalhos de Edgar Sulca (1992); Marcela Coronado (1999 e 2001); Sergio Téllez (1996); Patricia Mena e Arturo Ruiz (1999), entre outros.

tica educativa dos docentes (HERNÁNDEZ, 1994), o que expressa a existência de profundas divergências entre teoria e práxis (MUÑOZ, 1998b). Os roteiros de trabalho e antologias das LEP e Lepmi 90, por exemplo, permitem identificar posições teóricas diversas e trânsitos entre ambos os paradigmas; entre suas fontes são referidas, por exemplo, Guillermo Bonfil (1987 e 1989), Rodolfo Stavenhagen (1989), Salomón Nahmad (1982 e 1987), Nancy Modiano (1974), Utta Von Gleich (1989), Madeleine Zúñiga (1989 a e b), Jorge Gasché (ETSA 1996), María Bertely (1998a), Luis Enrique López (1995b e 1996a e b), Ruth Paradise (1991), Héctor Muñoz (1996a, 1997a, b e 2001a e b), Patricia Mena (2001a e b), Patricia Mena e Arturo Ruiz (1999) e Rossana Podestá (1994c).

O interesse da UPN em situar seus programas formadores de docentes como objeto analítico está expresso nas iniciativas de avaliação institucional. Na década de 90, informa-se sobre a implementação do Projeto de Avaliação e Continuação das LEP e LEPMI 90 (PES I e II), desenvolvido sob diferentes eixos, de 1995 a 1998. Entre os resultados apresentados nos títulos de perfil de ingresso, desempenho acadêmico, produtos de titulação e impacto social destacam-se, respectivamente, uma crescente feminização do magistério e a incorporação de estudantes jovens, entre 20 e 22 anos, majoritariamente secundaristas (AVILÉS, 2000a e b); o desconhecimento da grade curricular e a vigência de estratégias “diretivas, repetitivas e pouco participativas” por parte dos formadores (MILLÁN; VALDÉZ, 2001a); a prioridade outorgada pelos alunos ao “campo da língua” em suas propostas pedagógicas (JORDÁ, 2000a e b); e, em geral, a apropriação de um discurso da interculturalidade educativa, com poucos reflexos em sua prática (SALINAS, 1999).

Com respeito a outras propostas curriculares de formação, foram geradas algumas alternativas em universidades, centros de pesquisa e no interior dos sistemas educativos federais e estaduais. No primeiro caso, encontram-se o mestrado em Linguística Indo-Americana do Ciesas e o doutorado em Educação Multicultural da Universidade Veracruzana (UV); no segundo caso, estão localizadas as ações compensatórias como apoio à docência no meio indígena, promovidas pelo Conselho Nacional de Fomento Educativo (Conafe), as propostas de formação docente em Educação Bilíngüe Intercultural ou Intercultural Bilíngüe em Oaxaca (IEEPO, 1997), San Cristóbal las Casas (SECH, 1999) e Cherán, dentre outras, e as propostas de disciplinas regionais das Licenciaturas em Educação Primária e Pré-Escolar (Planos 97 e 99) da SEByN – SEP. Tais programas não foram considerados nesse subcampo, pois não contemplam um interesse específico na análise dos processos de formação docente a que dão impulso. Em alguns casos, essa análise foi trabalhada por pesquisadores externos, como a análise de Díaz Coulter (1997b), sobre o mes-

trado em Lingüística Indo-Americana; os trabalhos sobre as contribuições da SEP (RAMÍREZ JORDÁN, 1998) e da Conafe (RODRÍGUEZ MACKEON, 1998) para as necessidades educativas de crianças diaristas migrantes; e as análises comparativas das ofertas de formação docente elaboradas por Bello (1999), Rebolledo (1994), Gigante (1994) e De Ibarrola (1999), entre outros.

Desafios e perspectiva

Como desafios específicos na formação docente na e para a diversidade destacam-se vários pontos. Diante do caráter majoritariamente diagnóstico dos produtos, é necessário apoiar a pesquisa de pós-graduação dos centros formadores de docentes, baseando-a em fundamentos teórico-metodológicos próprios da antropologia educativa, da pedagogia, da sociolingüística e da história, assim como efetuar ações de difusão e extensão que abram o cerco da produção endógena e vinculem, de maneira criativa, a formação docente ao debate da Educação Intercultural Bilíngüe com atores emergentes e posicionamentos diversos.

Sobre a oferta de formação, levar as proposições da educação intercultural bilíngüe para além de uma apropriação discursiva demandaria, da parte dos formadores de docentes, uma reorientação que atendesse à notória escassez de resoluções pedagógicas da interculturalidade em contextos socioculturais determinados, oferecendo aos docentes ferramentas teórico-práticas pertinentes para tal finalidade. Também demanda incorporar à sua existência o desafio que propõem as mudanças socioculturais do contexto nacional-global atual, e dentre elas, os processos migratórios e a diversidade em contextos multiculturais como espaços de ação futura da Educação Intercultural Bilíngüe. As novas configurações identitárias que são tecidas em torno da escola e dos processos educativos, referidas em outros subcampos, demandam, por parte da formação docente, reposicionamentos de fundo em suas concepções sobre a escola como espaço de recriação da identidade. Os riscos de folclorizar a cultura ou de reduzi-la às suas dimensões lingüísticas, assim como de promover posturas essencialistas e primordialistas da identidade étnica, continuam representando chamados de alerta nos imaginários escolares da diversidade e do indigenismo.

Para as autoras, o interesse referido em propostas de formação docente, cultural e lingüisticamente situadas, abre dilemas relacionados à especificidade dos programas e das formas e modalidades de participação indígena em seu desenho e sua instrumentação. Nesse contexto, inscreve-se a discussão incipiente sobre a criação de normalistas indígenas, tradução feita pelo magistério bilíngüe da de-

manda de movimentos indígenas por uma educação culturalmente adequada. O debate propõe o desafio de transcender uma visão excludente da diversidade, com tendência à formação de nichos (TOVAR, 2002), e à permanência de enfoques que reproduzam as premissas dicotômicas e essencialistas do biculturalismo, teoricamente já superadas.

A interculturalidade para todos, como premissa ética e política da proposta intercultural, implica que a formação docente na e para a diversidade seja tarefa de docentes indígenas e não-indígenas (SALINAS; AVILÉS, no prelo), e tenha como esfera de ação a totalidade de níveis e espaços do sistema educativo, orientando-se para a formação de profissionais com habilidades e ferramentas teórico-metodológicas para trabalhar em contextos múltiplos de diversidade sociocultural e lingüística.

Referências

- ACEVEDO RODRIGO, A. *Time and Discipline in Mexican Rural Schools. 1921-1934* [Dissertação de Mestrado]. Inglaterra: University of Warwick, 2000
- ACLE TOMASINI, G. *Gente de Razón: educación y cultura en Temoaya*. 2000 [Tese Doctorado em Antropología Social]. México: UIA, 298 p.
- ALDAZ, I. Libros de texto y producción de materiales. *Revista Huaxyáac*. México: [s.n], 1998.
- _____. Matemáticas y educación indígena. *Revista Huaxyáac*. México: [s.n], 995.
- ALVARADO SARAVIA, I. *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk* [Tese Mestrado em Desenvolvimento Rural]. Xochimilco, México: UAM, 2000, 290 p.
- ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. México: FCE, 1993.
- ASOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES. Disponível em: <<http://www.apc.org/español/>>.
- AVILÉS QUESADA, M. V. *Estudio del perfil de ingreso del estudiante de las LEP y LEPMI 90*. México: UPN, 2000a. 35 p.
- _____. *Licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena: un recuento a más de 10 años*. México: UPN, 2000b. p. 12.
- BAZÚA, S. (Coord.) *Sistematización del censo 1990, v. II y V, primera y segunda parte: Programa Área Metropolitana*. México: INI, 1994. (Mimeografiado).
- BELLO DOMÍNGUEZ, J. *La formación docente de los maestros indígenas. Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural*. *Pedagogía*. México: v. 17, n. 1, p. 52-76, 1999.
- BECÍEZ GONZÁLEZ, D.; PÉREZ AGUILAR, C. M. *Una experiencia en la atención educativa a niños indígenas en el Distrito Federal*. México: SSEDF/SEP, 1994. 48 p.
- BERLANGA, B. *¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora*. Zautla: Puebla, CESDER, 1993. 38 p.

BERNAL REYES, L. E. *Escuela y escolaridad indigenizada: historia de la escuela primaria federal de San Miguel Aloápam, Oaxaca* [Tese de Mestrado em Ciências, Especialidade em Investigações Educativas]. México: DIECINVESTAV-IPN, 1997.

BERTELY BUSQUETS, M. *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas na periferia metropolitana*. Toluca, Estado de México: ISCEEM, 1996. 71 p. (Serie avances de investigación; 5).

_____. Educación indígena del siglo XX en México. In: LATAPÍ, P. (Coord.). *Un siglo de educación en México, tomo II*. México: FCE, 1998a. p. 74-110. (Biblioteca Mexicana).

_____. *Educación y diversidad cultural: estados de conocimiento*. México: COMIE, (No prelo).

_____. Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (Coords.). *Indígenas en la escuela: investigación educativa, 1993-1995*. México: COMIE, 1997a. p. 192-203.

_____. *Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar*. In: ARROYO A., M. (Coord.). *La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica; antología*. México: IEEPO, 1995. p. 121-132.

_____. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, México: ISCEEM, 2000a.

_____. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. In: SÁNCHEZ, C. (Coord.). *Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa*. Toluca, Estado de México: ISCEEM. 1999a. p. 29-45. (Publicações do XVIII Aniversário).

_____. Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, v. 27, n. 3, p. 9-31, 1997b.

_____. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante* [Tese de Doutorado em Educação. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998b, 355 p.

_____. Similitudes entre las escuelas indígenas de finales del siglo XX y los planteles de Segunda y tercera clase del porfiriato. In: V CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Aguascalientes, 1999. *Memoria electrónica*. Aguascalientes: Ags. México, 1999b.

_____. Vídeo la educación de los indígenas. In: LATAPÍ, P. (Coord.). *Un siglo de educación en México*. México: UTE/ SEP, FCE, ILCE, 1998c.

BONFIL, G. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*. México, a. 2, n. 3, p. 23-43, 1987.

_____. *México profundo: una civilización negada*. México: Conaculta-Grijalbo, 1989. 250 p.

CALVO PONTÓN, B. (Coord.). *Aspectos en educación bilingüe y especial: una perspectiva binacional. Education Issues in bilingual and especial education: a binational perspective*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Centro de Estudios Regionales, 1997. 72 p. (Cadernos de trabalho).

CAMUS, M. *Ser indígena en ciudad de Guatemala* [Tese de Doutorado em Ciências Sociais]. México: Universidad de Guadalajara, CIESAS, 2000.

CESDER. *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del estado de Puebla: plan indicativo para el desarrollo regional*. Zautla, Puebla: CESDER, 1998. 170 p.

_____. *La generación de situaciones educativas: una propuesta pedagógica para el medio rural*. Zautla, Puebla: CESDER, 1996b. 180 p.

_____. *Modelo educativo para la educación bilingüe intercultural: la experiencia de la secundaria de Yahuitlalpan*. Zautla, Puebla: CESDER, 1996a.

_____. *Problemas e desafíos de la educación rural hoy: la perspectiva del CESDER*. Zautla, Puebla: CESDER, 1996. 30 p.

CIVERA CERECEDO, A. *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/INEHRM, 1997. 190 p.

COMEXANI. *Avances y retrocesos: balance de una década; V informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México, 1998-2000*. México: COMEXANI, 2000.

_____. *En los hechos se burlan de los derechos: IV informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México, 1994-1997*. México: COMEXANI, 1997.

CORONA, S. Teatro huichol: rituales de interacción mestizos/huicholes. *Revista Sinéctica*. México: ITESO, n. 15, p. 43-48, jul./dic. 1999.

CORONADO MALAGÓN, M. *El maestro bilingüe indígena en México: situación laboral y profesional; vinculaciones con las comunidades y la cultura indígena*. Oaxaca: UPN, 1999. 10 p.

_____. *La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramientas en la formación docente*. In: LA SEGUNDA REUNIÓN NACIONAL DE LA RED UPN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Tepic, Nayarit, 2001. Memoria. Tepic, Nayarit: UPN, 2001. 11 p.

CORONADO SUZÁ, G. *Porque hablar dos idiomas... es como saber más sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS-CONACYT, 1999. 328p.

CORTÉS MÁRQUEZ, M. M. *Inteligibilidad y actitudes lingüísticas en Ayutla, Yacochi y Totontepec, Mixe, Oaxaca* [Tese de Mestrado em Lingüística Indígena]. México: CIESAS.

CRUZ LIBREROS, M. F. *El uso de la lengua nauhatl en las aulas del preescolar indígena en la región de Teziutlán, Puebla* [Tesis Mestrado em Educación Indígena]. México: UPN-Ajusco, 2001.

CZARNY, G. *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México* [Tese de Mestrado em Ciências com especialidade em Educação]. México: DIE-CIVESTAV-IPN, 1995.

DE HAAN, M. *El aprendizaje como práctica cultural: thesis*. Amsterdam: Ed. Thela, 1999.

DE IBARROLA, M. *Articulación y desarticulación de las culturas*. In: CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Madrid: CSIC, en prensa. (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía).

_____. Editorial. *Revista Básica num.* México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, n. 8, 1995.

_____. *La formación de profesores de educación básica en el siglo XX*. En: LATAPÍ, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo II. México: FCE, 1999. p. 250-275.

_____. Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones. In: GARZA CUARÓN, B. (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: CII en Cy H, UNAM, La Jornada. 1997. p. 303-313.

DE LA PEÑA, G. Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*. Madrid, España: [s.n], n. 6, 1995.

_____. Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos: Revista de Antropología Social*. México: CIESAS, n. 1, p. 13-27, 1999.

DE LA TORRE YARZA, R. *Chiapas: entre la torre de Babel y la lengua nacional*. México: CIESAS, 1994. 147 p.

DE LEÓN PASQUEL, L. *Socialización e interacción verbal con niños tzotziles pre-verbales*. México: Ciesas-Sureste, 1999.

DÍAZ COUDER, E. Diversidad sociocultural en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas y Culturas*. Madrid: OEI, n. 17, p. 11-30, may/ago., 1998.

_____. Diversidad sociocultural y educación. In: _____. *Diversidad sociocultural en México: mecanograma*. México: UPN-CIESAS, 1990. 15 p.

_____. Diversidad sociocultural y educación en México. In: JUARÉZ, J.M.; COMBONI, S. (Coords.). *Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina*. México: UNAM-X, 2000. p. 105-147.

_____. Educación institucionalizada y estandarización lingüística. In: SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA, Oaxaca, México, 21-24 sep. 1997. *La educación indígena hoy*. Oaxaca, México: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyácac, 1997a. p. 137-145.

_____. *Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas: anteproyecto*. México: CIESAS, 2001. 20 p.

_____. El Programa de Maestría en Lingüística Indoamericana. In: GARZA CUARÓN, B. (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: CII en Cy H. UNAM, La Jornada. 1997b. p. 174-187.

DIETZ, GUNTHER. *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 1999b. 492 p.

_____. Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. CREFAL/OEA, a. 21, v.1, n. 2-3, p. 35-60, 1999a.

ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ALTERNATIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA RURAL, Zautla, Puebla, 1993. *Memoria*. Zautla, Puebla. El Colegio de Puebla. CESDER, 1993.

ESCOBAR OHMSTEDE, A. El Colegio de San Gregorio: una institución para la educación de indígenas en la primera mitad del siglo XIX, 1821-1857. In: MARTÍNEZ MOCTEZUMA, L. (Coord.) *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo, 1821-1943; tomo I*. México: UPN, 1994. p. 57-71.

_____. El discurso de la “inteligencia” india en los primeros años posindependientes. In: CONNAUGHTON, B.; ILLADES, C.; PÉREZ TOLEDO, S. (Coords.) *Construcción de la legitimidad política en México en el siglo XIX*. Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán, UAM-I, UNAM, COLMEX, 1999. p. 236-274.

ETSA. Los alcances de la noción de “cultura” en la educación intercultural: exploración de un ejemplo; sociedad y cultura bora. In: GODENZZI, J. (Comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. p. 187-294.

FAVRE, H. *¿En qué se han convertido los indios? Las metamorfosis de la identidad en América Latina*. Nueva Época. Cuicuilco, México: v. 1, n. 1, may./ago. 1994.

FEIERSTEIN, L. *Astillas de la memoria: de fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena, México, 1974-1988* [Tese Mestrado em Ciências com especialidade em Educação]. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1999, 152 p.

FELL, C. La creación el Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana. In: GONZALBO, P. (Coord.) *Educación rural e indígena en iberoamérica*. México: COLMEX – Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996. p. 109-122.

FRANCIS, N. M. *Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala, tomo I*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 1997. 257 p. (Biblioteca Abya-Yala; 54).

FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHÚ TUM. Guatemala: FRMT. Disponible en: <<http://www.rigobretamenchu.org/>>.

GALEANA, M. La comprensión lectora en inglés en un contexto bilingüe (mixteco-español). In: _____. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM-I, 2001. p. 405-430.

GALINDO PELÁEZ, G. A. La educación en la comunidad indígena de Xalapa en siglo XIX. In: V ENCUENTRO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, Puebla, México, 1994. *Memoria electrónica*. Puebla, México: Pue, 1994.

GALVÁN, L. E. Los maestros rurales y su relación con las comunidades mazahuas: 1927-1942. In: _____. *Ayer y hoy en la educación mexiquense*. Toluca: (no prelo).

GÁMEZ, N. *La educación inicial y los métodos de crianza en las tradiciones de Totontepic, Mixes* [Tese Licenciatura]. Iztacala, México: UNAM/ENEP, 2000.

GARCIA, N. S. *La sociolingüística y el estudio de las actitudes lingüísticas: un estudio de caso en San Miguel Eloxochidán, Puebla* [Tese Licenciatura], México: BUAP, 1995.

GASCHÉ, J. La educación intercultural frente a lo local/ "étnico" y lo global: reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana. In: IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Mérida, 1997. *Conferencias magistrales*. Mérida, Yucatán, México: COMIE, 1999. p. 193-221.

_____. Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (Coords.) *Indígenas en la escuela: investigación educativa, 1993-1995*. México: COMIE, 1997a. p. 147-158.

_____. Más allá de la cultura: lo político; teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (Coords.) *Indígenas en la escuela: investigación educativa, 1993-1995*. México: COMIE, 1997b. p. 291-244.

GIGANTE, E. La educación bilingüe intercultural en algunas constituciones políticas. *Revista Básica* México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, n. 8., 1995a.

_____. Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa. In: WARMAN, A. (Ed.) *Nuevas perspectivas en el estudio de las etnias indígenas de México*. México: UNAM, s.d.

_____. *Formación de maestros para la educación intercultural en México*. Ginebra, Suiza: OIE-UNESCO, 1994. 90 p.

_____. *La interculturalidad como transversal en la formación docente: ponencia*. Tehuacan, Puebla: UPN, 2001b. 8 p.

_____. Una interpretación de la interculturalidad en escuela. *Revista Básica*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano, a. 2, n. 8, p. 48-52, nov./dic. 1995b.

_____. La investigación sobre y en la información docente: aportes desde una perspectiva intercultural. In: LA PRIMERA REUNIÓN DE LA RED UPN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, Chetumal, 2001. *Ponencia*. Chetumal, Quintana: Roo, 2001a. 10 p.

GIRAUDO, L. Cultura y prácticas de la revolución y del autoritarismo: educación rural e indígena en México entre los años veinte y los años cincuenta del siglo XX [Tese Doutorado] Italy: Universidad de Turin, 2000.

_____; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, C. De la Casa del Estudiante Indígena a la Sierra de Mianztlá: la historia de una escuela rural federal en el Estado de Veracruz. In: VII ENCUENTRO NACIONAL Y IV INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *Memoria electrónica*. Morelia, Mich., México: [s.n], 2001.

GLAZER, N.; MOYNIHAN, D. (Eds.) *Ethnicity: theory and experience*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.

GLEICH, U. von. *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschoborn, Alemania: GTZ, 1989. 425 p.

_____. Paraguay: país bilingüe modelo ¿Del mito a la realidad? *Pueblos Indígenas y Educación*. Ecuador: Abya-Yala, a. 7, n. 27-28, p. 111-131, oct./dic. 1993.

GONZALBO AIZPURU, P. *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México: UPN, 2000. 271 p.

_____. *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*. México: El Colegio de México, 1990. 274 p.

_____. Mitos y realidades de la educación colonial. In: GONZALBO, P. (Coord.) *Educación rural e indígena en iberoamérica*. México: COLMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996a. p. 25-38.

_____. (Coord.) *Educación rural e indígena en iberoamérica*. México: COMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996b. 316 p.

_____. (Coord.) *Educación rural indígena en iberoamérica, con la colaboración de Gabriela Ossensbach*. México: COLMEX, Centro de Estudios Históricos; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. 316 p.

GONZÁLEZ APODACA, E. *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe* [Tese Mestrado em Antropología Social]. Jalisco, México: CIESAS-Occidente, 2000, 408 p.

GONZALÉZ CAQUEO, J. M. *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales: rastros y rostros en la construcción de la p'urhepechidad en Paracho* [Tese Mestrado em Antropología Social]. México: CIESAS-Occidente, 2000, 312 p.

GONZALÉZ MECALCO, I. *Las concepciones de los niños nabuas acerca de don Gregorio, el volcán Popocatepetl y su presencia en la escuela*. México: UPN Ajusco, 2001.

GOSSEN, G. *Los chamulas en el mundo del sol: tiempo y espacio en una tradición oral maya*. México: Iniconaculta, 1989. 450 p. (Serie presencias; 17).

GREAVES LAINÉ, C. Entre el discurso y la acción: una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas. En: BITRÁN, Y. (Coord.) *México: historia y alteridad; perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena*. México: Universidad Iberoamericana, 2001b. p. 243-263.

_____. La familia indígena y la lucha por conservar su identidad étnica. In: GONZALBO, P. (Coord.) *Familias iberoamericanas: historia, identidad y conflictos*. México, COLMEX, 2001a. p. 143-161.

HAMEL WILCKE, R. E. (Ed.) Bilingüismo e interculturalidad: relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina. In: HERRANZ, A.; BARAHONA, M.; RIVAS, R. (Eds.) *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*: Tegucigalpa, México, Honduras, Guyanas. 1998. p. 21-54.

_____. *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe, 1998-2000: proyecto de investigación*, 1997b. (Mimeografiado).

_____. *Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno? Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza y Valdés, IIZDVV, 1996. p. 149-189.

_____. Políticas del lenguaje en América Latina. *Iztapalapa*. México: UAM-I, n.29, p. 79-88, 1993.

_____. Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. In: Seminario de Educación Indígena, Oaxaca, 21-24 sep. 1997. *La educación indígena hoy*. Oaxaca, México: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyácat, 1997a. p. 106-136.

HERNANDEZ, J. *Educación indígena: el currículo de formación de docentes en la UPN; ponencia en diversidad en la educación*. México: UPN, 1994. p. 217-230.

HERRERA LABRA, G. *Diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena*, 1990: sistematización y descripción. México. UPN. 2000a. 171 p.

_____. La educación indígena: un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados [Tese Mestrado]. México: UNAM, 1997a, 149 p.

_____. *Reflexiones epistemológico didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México*. México: UPN, 2001b. 46 p. (Reporte interno de investigación).

HIGHAM, J. Introducción: las formas del liderazgo étnico. In: HIGHAM (Ed.). *El liderazgo étnico América*. México: NOEMA Editores, 1981.

HIRABAYASHI, L. R. *Migration, mutual aid, and association: mountain zapoteco in México City* [Tese Doutorado em Filosofia]. Berkley: University of California, 1981.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

IEEPO. Coordinación General de Educación Básica y Normal/DEI. *Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e intercultural*. Oaxaca, México: IEEPO, 1997. p. 45.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, O. *La educación bilingüe intercultural: una alternativa de educación para los mixes de San Juan Tuichicovi, Oaxaca: un estudio de caso* [Tese Licenciatura em Educação Indígena]. México: UPN, 1993, 172 p.

JORDÁ HERNÁNDEZ, J. *Estudio de productos de titulación, Proyecto de Evaluación y Seguimiento*. Primera Fase. México: UPN, 1996. 45 p.

_____. *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEP-MI'90*. México: UPN, 2000a. 77 p.

_____. *Productos de titulación. proyecto de evaluación y seguimiento: fase II*. México: UPN, 2000b. 67 p.

_____. *Primer acercamiento ordenador para conceptualizar 'didáctica' para grupos culturalmente diferenciados*. México. UPN. 2000c. 26 p.

_____. *Reflexiones epistemológico-didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México*. México: UPN, 2000d. 46 p.

JUÁREZ NÚÑEZ, J. M.; COMBONI, S. *¿Educación indígena en una sociedad global?* In: _____; _____. (Coords.) *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*. México: UAM, 2000. p. 149-182.

_____; _____. Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos: el sentido de la educación indígena. *Identidades*, a. 2, n. 5, abr./jun., p. 45-50, 2001.

JULIÁN CABALLERO, J. Formación de maestros indígenas. El caso de la UPN en Oaxaca. In: IEEPO. *La educación indígena hoy: inclusión y diversidad*. Oaxaca: IEEPO, 1998. p. 183-188.

_____. *Saberes transmitidos y adquiridos a través del trabajo en dos pueblos Mixtecos: Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca* [Tese Mestrado em Educação Indígena]. México: UPN, 1999, 248 p.

KLESING-REMPEL, Ú. Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina. In: MARTÍNEZ, R.; ORTIZ, J. (Coords.) *Educación, cultura y liberación: una perspectiva desde América Latina*. México: UAM-X. 1999. p. 157-170.

_____. (Comp.) *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdez-IIZ-DVV, 1996. 299 p.

LATAPÍ, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México, tomo II*. México: FCE, 1998. (Biblioteca Mexicana. México).

LINDENBERG MONTE, N. Entre o pasado oral e o futuro escrito. In: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: INAH, UAM – I, 1996b. p. 67-91.

_____. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Editora Multiletra Ltda, 1996a.

_____. Nuevos frutos de las escuelas de la selva. Registros de prácticas de formación. In: VI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (noviembre 6-10) Colima, México, 6-10 nov. 2001. *Memorias*. Colima, México: COMIE, Universidad de Colima, 2001.

LOMNITZ ADLER, C. *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz-Planeta, 1995.

LÓPEZ AUSTIN, A. La enseñanza escolar entre los mexicas. In: BAZANT, M. (Coord.). *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 1996. p. 27-40.

LÓPEZ, L. E. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. In: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Oaxaca, México: UAM-I/INAH/Centro INAH, 1996a. p. 279-330.

_____. *La educación en áreas indígena de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe bicultural*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya, 1995a.

_____. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, n. 17, may./ago. 1998. p. 51-89.

_____. Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Básica*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, v. 2, n. 8, 1995b.

_____. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. In: GODENZZI, J. (Comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. 1996b. p. 23-82.

LOYO BRAVO, E. Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural, 1930-1940. In: GONZALBO, P. (Coord.) *Educación rural e indígena en iberoamérica*. México: COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996b. p. 139-159.

_____. La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *Historia Mexicana*. México: COLMEX, v. 66, n. 1 jul./sep., 1996a. p. 99-131.

_____. *Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934* [Tese Doutorado em Educação]. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.

MALDONADO ALVARADO, B. Códigos de expresión lingüística y resistencia de los zapotecos em Oaxaca. In: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-I, INAH – Oaxaca. 1996. p. 241-251.

MÁRQUEZ, U. *Cómo identificar elementos culturales locales y regionales: manual para su identificación y para su conversión en fichas de manejo didáctico*. Zautla, Puebla: CESDER, 1994. 35 p.

_____. El desarrollo del potencial de significación en regiones de agricultura de la pobreza: la experiencia del CESDER en la mediación del aprendizaje. In: _____. *Problemas y desafíos de la educación rural hoy: la perspectiva del CESDER*. Zautla, Puebla: CESDER, 1996.

MARTÍNEZ BUENABAD, E. *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán* [Tese Mestrado em Antropologia Social]. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán, Zamora, 2000, 298 p.

_____. *Las políticas indigenistas y sus repercusiones lingüísticas y culturales en el aprovechamiento escolar de niños serranos a finales del siglo XX* [Tese Licenciatura]. México: BUAP, 1992.

MARTÍNEZ CASAS, R. *Cómo muere un otomí en Guadalajara: un estudio sobre la resignificación cultural en la migración*. In: SEMINARIO PUEBLOS INDÍGENAS, ESTADO Y SOCIEDAD EN MÉXICO: NUEVAS RELACIONES, ¿NUEVAS CONTRADICCIONES?, (septiembre 17, 18 y 19), Jalisco, México, 17-19 sep. 2001. *Memorias*. México: CIESAS-Occidente, CONACyT y Fundación Ford, 2001.

MEDINA MELGAREJO, P. Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (Coords.) *Indígenas en la escuela: investigación educativa, 1993-1995*. México: COMIE, 1997. p. 85-107.

MENA LEDESMA, P. Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas. *Revista Alteridades*. México: UAM-I, a. 9, n.17, p. 51-70, jun. 1999.

_____. Enseñanza y lenguaje de alumnos indígenas de Oaxaca, México. In: _____. *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. México: Universidad Veracruzana, 2001b. p. 351-374.

_____. El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula. In: _____. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM-I, 2001a. p. 183-198.

_____; RUIZ, A. Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas en comunidades indígenas de Oaxaca. En: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Oaxaca, México: UAM-I, INAH, 1996. p. 341-353.

_____; _____. Impactos de las actitudes e la formación y práctica docentes: el caso de la Sierra Juárez de Oaxaca. In: MUÑOZ, H.; PODESTÁ, R. (Eds.). *Contextos étnicos del lenguaje*. Oaxaca: UABJO-IIS, 1993. p. 170-187.

_____; _____. MUÑOZ, H.. *Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Oaxaca, México: Unidad 201, UPN, Sistema de Investigación Regional Benito Juárez (SIBEJ), 1999. p. 261.

MÉXICO. RED NACIONAL DE ORGANISMOS CIVILES DE DERECHOS HUMANOS. *Todos los Derechos para Todos*. Disponible en: <<http://www.redtdt.org.mx/>>.

MILLÁN DENA, M. G.; VALDÉS FERREIERA, I. Los formadores de docentes en el Proyecto LEP y LEPMI 90. In: LA PRIMERA REUNIÓN DE LA RED UPN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Chetumal, Quintana, 2001. *Ponencia*. Chetumal, Quintana: Roo, 2001b. 10 p.

_____; _____. *Informe final del desempeño académico del asesor y del estudiante en la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el Medio Indígena Plan 90*: Proyecto de Evaluación y Seguimiento; segunda fase. México: UPN, 2001a. 40 p.

MODIANO, N. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI-SEP, 1974.

_____. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. 2. ed. México: CONACULTA – INI, 1990. 280 p.

ROCÍO, M.; ROBERTSON, M. Intervención universitaria y procesos étnicos en Jalisco. In: SEMINARIO PUEBLOS INDÍGENAS, ESTADO Y SOCIEDAD EN MÉXICO: NUEVAS RELACIONES, ¿NUEVAS CONTRADICCIONES? Jalisco, México, 17-19 sep. 2001. *Memorias*. Jalisco, México: CIESAS – Occidente, CONACyT y Fundación Ford. 2001.

MOSLEY, A. *The Role of Education en Development in an Indigenous Mexican Community: Indigenous Perspectives* [Tese Mestrado de Filosofía em Estudos sobre o Desenvolvimento] Nueva Zelandia: Massey University, Palmerston North, 2001, 155 p.

MUÑOZ CRUZ, H. Acotaciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad. En: _____; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-I. INAH-Oaxaca, 1996a. p. 115-137.

_____. Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas. In: LÓPEZ, E.; JUNG, I. (Comps.) *Sobre las huellas de la voz. España*. México: Ediciones Morata, PROEIB-Andes y DSE, 1998a. p. 157-191. (Colección Pedagogía. Educación, culturas y lenguas en América Latina).

_____. Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas. In: _____. (Coord.) *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*. México: UAM-I, 1996b. p. 289-328.

_____. *De proyecto a política de Estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 1993. México: UPN-Oaxaca, GTZ, UNICEF-Bolivia, 1997b. 188 p.

_____. *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. México: UPN-Oaxaca-Sistema de Investigación Regional Benito Juárez, 1999. 261 p.

_____. *Los objetivos políticos y socioeconomicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios*. Guatemala: OEI, 2000a. Disponible en: <<http://losobjetivospoliticosysocioeconomicosdelaEducaciónInterculturalbilingüeyloscambios.htm>>. Acceso em: 24/11/2000.

_____. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, n. 17, p. 31-50, 1998b.

_____. Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México. In: TALLER SOBRE PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS EDU-

CATIVAS Y LINGÜÍSTICAS EN LOS CONTEXTOS INTERCULTURALES DE MÉXICO, México, 4-5 oct. 2001. *Memorias*. México: Unesco. 2001b. 47 p.

_____. Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México y Latinoamérica. In: SEMINARIO SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LINGÜÍSTICAS EN MÉXICO E LATINOAMÉRICA, México, 2001. *Memoria*. México: UNESCO, 2001c. 72 p.

_____. ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las lenguas indígenas? In: SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA, Oaxaca, México, 21-24 sep. 1997. *La educación indígena hoy*. Oaxaca, México: IEEPO, Proyecto Editorial Huastecac, p. 75-93. 1997a.

_____. Trayectoria de las políticas educativas en regiones interculturales indígenas de México. In: _____. (Coord.) *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM-I, 2001d. p. 431-494.

_____. (Coord.). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. México. Universidad Veracruzana, 2001. p. 307-337.

_____. (Coord.) *Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*. Oaxaca: Unidad UPN, 1997c. 70 p.

_____. (Ed.) *Miradas y voces en torno a la educación bilingüe indígena: reportes técnicos de la Pasantía en análisis y gestión de la educación intercultural bilingüe; maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*. República de Chile: Unidad UPN Oaxaca, Ministerio de Educación, 2000b. 273 p.

_____ et al. Interpretación de la educación indígena bilingüe en México. In: MUÑOZ, H. (Coord.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. México: Universidad Veracruzana, 2001a. p. 307-337.

_____; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-I/INAH/Centro INAH Oaxaca, 1996.

_____; PODESTÁ, R. Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE PROYECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN REGIONES INDOAMERICANAS. México, 1993. *Memorias*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 1993. 232 p.

NAHMAD, S. Impactos de la reforma al artículo 4º Constitucional sobre la política lingüística en México. In: GARZA CUARÓN, B. (Coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: CII en Cy H. UNAM, La Jornada, 1997. p. 109-131.

_____. Indoamérica y educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo? In: SCANLON, A.; LEZAMA, J. (Comp.) *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe y bicultural*. México: Joaquín Porrúa, 1982. p. 21-44.

NAKAMURA, M. *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos* [Tese Menstrado em Antropologia Social]. México: CIESAS, 2000, 280 p.

OEA; UNESCO. *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, CREFAL. México: OEA, UNESCO. Disponible em: <<http://www.crefal.edu.mx>>.

_____; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural, RED-EI*. México: OEA, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <<http://oea.ajusco.upn.mx>>.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Disponible em: <<http://www.oei.es/>>.

PARADISE, R. El conocimiento cultural en la aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Revista Infancia y Aprendizaje*. España: n. 55, p. 73-85, 1991.

_____. Passivity or tacit collaboration: mazahua interaction in cultural context. *Learning & Instruction Review*, v. 6, n.4, p. 379-389, 1996.

_____. *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua* México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1992. (Documentos DIE; 13).

_____. What's different about learning in schools as compared to family and community settings? *Human Development*, v. 41, p. 270-278, 1998.

PARDO, M. T. Persistencia y desplazamiento lingüístico en Oaxaca. In: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México. UAM-I, INAH-Oaxaca, 1996. p. 223-240.

PÉREZ BECERRA, E. *Usos y funciones de la escritura en un medio oral. El caso de San Miguel Eloxochitlán, Puebla* [Tese Licenciatura]. México: BUAP, 2005.

PÉREZ SÁNCHEZ, S. *La escuela, lugar de encuentro y articulaciones de la identidad étnica ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazahua del Estado de México* [Tese Mestrado em Ciências da Educação]. México: CEEM, 1996.

PINEDA, L. O. *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*. Puebla, México: Altres Costa-ACIC, 1992. 212 p.

_____. *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*. 2. ed., México: Altres Costa – ACIC, 1993.

PODESTA SIRI, R. Alcances de la escuela vistos a través de la evaluación lingüística de alumnos nahuas poblanos. In: MUÑOZ, H. (Coord.). *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*. México: UAM-I. 1996a. p. 329-362. (Investigaciones Lingüísticas; 3).

_____. Las culturas orales latinoamericanas. In: AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ANTE LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA MUNDIAL. PRIMER ENCUENTRO DE LATINOAMERICANISTAS: PRIMERA PARTE. *Memorias*. México: UAM Azcapotzalco, 1993b.

_____. *Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuitlalpan: propuesta de tratamiento para la construcción de situaciones de aprendizaje en la secundaria bilingüe-bicultural*. 1994a.

_____. El eje intercultural en el estudio de escuelas citadinas y campesinas. In: SEGUNDO ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Puebla, 1994. *Memorias*. Puebla, México: SEP-UPN, 1994b

_____. *La escuela indígena en el estado de Puebla*. México: El Colegio de Puebla A.C., 1994c. (Serie de estudios educativos).

_____. Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (Coord.) *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa, 1993-1995*. México: COMIE, 1997a. p. 134-144.

_____. La función de la escuela en las culturas orales. *Revista de la UPN*. Puebla, México: Panorama Educativo, a. 2, p. 3947, 1993a.

_____. *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. México: SEP- Puebla, 2000. 259 p.

_____. Historia de tres pueblos maravillosos: una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del Estado de Puebla. In: SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA. *La educación indígena hoy*, Oaxaca, México, 21-24 sep. 1997. Oaxaca, México: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyácac, 1997b. p. 224-237.

_____. *Nuestros pueblos de hoy y siempre: el mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. México: ICSYH-BUAP, VIEP-BUAP, 2002.

_____. La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito. In: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coord.) *Significado de la diversidad lingüística y cultural*. México. UNAM-I y el INAH – Oaxaca, 1996b. p. 269-277.

_____. Prácticas y concepciones sobre las escuelas nahuatlacas del Estado de Puebla. *Revista Aula Abierta UPN-Puebla: Nueva Época*. México: a. 1, n.2, p. 25-34, primavera, 1996c.

_____. Temas y retos de la investigación educativa rural e indígena. *Revista Aula Abierta UPN –Puebla: Nueva Época*. México: a. 2, n.3, p. 42-49, primavera, 1997c.

_____. Temas emergentes en la antropología y sociolingüística educativa. *Revista Educación*. México: n. 3, p.3-7, abr./jun., 2001.

PRECIADO CELOTE, A. *Usos y funciones del lenguaje entre los mazahuas: un estudio de sustitución de la lengua mazahua* [Tese Mestrado em Lingüística Indígena]. México: CIESAS, 2000.

PRIMER FORO REGIONAL: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS Y NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS, Oaxaca, México, 1995. *Memoria*. Oaxaca, México: COMEXANI, UPN, UCIEP, 1995. 227 p.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS. Bolivia: PROEIB. Disponible en: <<http://www.proeibandes.org/>>.

RAMÍRES JORDÁN, M. Hacia el diseño de un modelo educativo de atención para niños jornaleros agrícolas migrantes. In: IEEPO. *La educación indígena hoy: inclusión y diversidad*. Oaxaca: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyácac, 1998. p. 264-282.

RAMOS RAMÍRES, J. L. *Educación y etnicidade: procesos de identificación socio-étnica en los maestros bilingües mixtecos* [Tese Mestrado em Antropologia Social]. México: ENAH, 1996, 193 p.

REBOLLEDO RECÉNDIZ, N. *Escolarización y cultura: un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaçá, Brasil* [Tese Doutorado em Antropologia Social]. México: UIA, 2000, 341 p.

_____. La formación de profesores bilingües: una revisión etnográfica. *Pedagogía. Tercera Época*, v. 9, p. 48-57, 1994.

RED LANETA. Disponível em: <<http://www.laneta.apc.org>>.

RED LATINOAMERICANA ALFORJA. Disponível em: <<http://www.alforja.org/>>.

RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>>.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. OEI, n. 13, ene./abr. 1997. Disponível em: <<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>>.

ROBLES VALLE, A. *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural* [Tese Mestrado] México: DIE/CINVESTAV/INP, 1996.

_____. ¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural. In: RUEDA, M.; DELGADO, G.; ZARDEL, J. (Coords.) *La etnografía en educación: panorama, práctica y problemas*. México: UNAM, The University of New Mexico, CISE, 1994. p. 277-288.

ROCKWELL, E. Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales. *El Cotidiano*. México: UAM, v. 14, n. 87, p. 38-47, ene./feb. 1998.

_____. *Hacer escuela: transformaciones de la cultura escolar; Tlaxcala, 1910-1940* [Tese Doutorado em Ciências com Especialidade em Investigação Educativa]. México: DIECINVESTAV-IPN, 1996b.

_____. Keys to appropriation; rural schooling in Mexico. In: LEVINSON, B.; FLEY, D.; HOLLAND, D. (Eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1996a. p. 301-324.

_____. Learning for Life or Learning from Books: reading practices in Mexican rural schools, 1900 to 1935. *Pedagógica Histórica*, v. 38, n.1, 2002.

_____. Schools of the Revolution: enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930. In: JOSEPH, G.; NUGENT, D. (Eds.) *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, North Carolina: Duke University Press. 1994. p. 170-208.

RODRÍGUES MACKEON, L. Atención educativa a niños migrantes: retos y perspectivas. In: IEEPO. *La educación indígena hoy: inclusión y diversidad*. Oaxaca: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyáac, 1998. p. 296-304.

ROELOFSEN, D. *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México: the case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in México* [Tesis Maestría en Sociología del Desarrollo Rural]. Netherlands: Wageningen University, 1999, 127 p.

ROJAS CORTÉS, A. Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi: una práctica educativa política. *Revista Sinéctica*. México: ITESCO, n.15, p. 58-70, jul./dic., 1999b.

_____. *Escolaridad e interculturalidad: los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes* [Tese Maestrado em Antropologia Social]. Jalisco, México: CIESAS-Occidente, 1999a, 251 p.

ROMERO GALVÁN, J. R. La educación informal mexicana. In: BAZANT, M. (Coord.). *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 1996. p. 41-53.

SALDIVAR, A. Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas. *Revista Cultural y Educación*. España: v. 13, n.1, p. 17-36, 2001.

SALINAS, B. (Coord.) Educación de adultos y educación popular. En: WUEST, M. T. (Coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*. México: COMIE, 1995. 403 p.

SALINAS SÁNCHEZ, G. *Estudio del Impacto Social de la FASE II del Proyecto de Evaluación y Seguimiento LEP Y LEPMI' 90*. México: UPN, 2001. 67 p.

_____. Una experiencia de formación docente para la educación intercultural. In: El III CONGRESO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, México, 1995. *Ponencia*. México: UPN, 1995b. 12 p.

_____. Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes. *Revista Básica*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, a. 2, n. 8, p. 16-20, nov./dec. 1995a.

_____. Las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena: una experiencia de formación docente para la educación intercultural bilingüe. In: PRIMER SIMPOSIO EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN CENTROAMÉRICA Y MÉXICO. Tegucigalpa, 1995. *Memorias*. Tegucigalpa, Honduras: s.n. 1998b. 337-394 p.

_____. Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe. In: IEEPO. *La educación indígena hoy: inclusión y diversidad*. Oaxaca: Proyecto Huaxyácac, IEEPO. 1998a. p. 148-159.

_____. ¿Qué educación queremos ofrecer a la niñas y los niños indígenas? In: FORO NACIONAL LA EDUCACIÓN BÁSICA ANTE EL NUEVO MILENIO, México, 1999. *Memorias*, v. 1. México: Cámara de Diputados-UPN, 1999. p. 264-269.

SALVADOR MARTÍNEZ, A. *Nuestro libro de la memoria y la escritura: apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika*. México: Universidad de Guadalajara, 2002. 185 p.

SAN JUAN, C. Tendencias de la sociedad civil en México: la puja del poder y la sociedad a fin de siglo. In: COLMEX. *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*. México: COLMEX. 1999. p. 157-216.

SARTORELLO, S. *Educación e interculturalidad: el Telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca Veracruzana*. 2002. Tese (Mestrado em Antropologia Social) CIESAS-D. F., México.

EL SERVICIO INTERNACIONAL PARA LA PAZ. Disponible em: <<http://www.sipaz.org/>>.

SERVICIOS EDUCATIVOS PARA CHIAPAS (SECH). Dirección de Educación Indígena y Gobierno del Estado de Chiapas. *Proyecto de Diseño Curricular, 1999: licenciatura en educación intercultural bilingüe*. Tuxtla Gutierrez: Chiapas. 1999. 52 p.

STAVENHAGEN, R. Comunidades étnicas en estados modernos. *América Indígena*. México: a. 3, v. 49, n. 1, p. 1133, 1989.

_____ ; NOLASCO, M. (Coords.) Política cultural en un país multiétnico. In: COLOQUIO SOBRE PROBLEMAS EDUCATIVOS Y CULTURALES EN UNA SOCIEDAD MULTIÉTNICA, México, 1998. *Memorias*. México: SEP/DGCP/Universidad de las Naciones Unidas, 1998.

SULCA BÁEZ, E. *Notas para una aproximación a la teoría de la identidad*. Chiapas: Unidad UPN Tuxtla Gutierrez, Subsede San Cristóbal las Casas, 1992. 9 p. (Mimeografiado).

TANCK DE ESTRADA, D. La educación indígena en el siglo XVIII. In: GALVÁN, L. E. (Coord.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CONACYT/CIESAS/CDRom, 2002b.

_____. El gobierno municipal y las escuelas de primera letras en el siglo XVIII mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, v. 7, n.15, p. 257278, 2002a.

_____. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El COLMEX, 1999. 665 p.

TÉLLEZ, S. Educación indígena en la región totonaca del Estado de Veracruz. El profesor bilingüe: construcción de identidades. En: MUÑOZ, H.; LEWIN, P. (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH-Oaxaca, 1996. p. 355-360. (Memoria do evento).

TORRES HERNÁNDEZ, R. M. Carapan: la fe en la experimentación y la inteligencia para el logro democrático. In: VII ENCUENTRO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Toluca, México, 1999. *Memoria electrónica*. Toluca, México: s.n. 1999.

_____. *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934* [Tese Doutorado em Pedagogia]. México: FFyL-UNAM, 1998.

TORRES, N. *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, "...mujer que hace ollas y comales..."* [Tese Licenciatura]. México: CREFAL/UNAM, 1998.

_____. Hacia la búsqueda de una pedagogía intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos: Nueva época*, v. 3. México: OEA/CREFAL/CEDEFT, 1995a.

_____. Zipiajo, reflexiones y hallazgos: aportaciones a procesos pedagógicos interculturales. *Revista Reflexiones de la educación de adultos en la educación-trabajo y alfabetización en América Latina*. México: CREFAL, 1995b.

TOVAR ÁLVAREZ, M. P. *El pájaro llora, el pájaro está cantando*: análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra Juárez, en Oaxaca [Tese Mestrado em Antropologia Social]. Oaxaca, México: CIESAS, 2000, 131 p.

TOVAR GÓMEZ, M. La enseñanza de y en la lengua materna como eje de la enseñanza bilingüe. Un reto para la formación y la práctica docente en el medio indígena. In: EL DIPLOMADO INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, SEP/UPN/DGEI, México, 2002. *Ponencia*. México: UPN, 2002. 10 p.

UNESCO. Disponible em: <<http://www.education.unesco.org>>.

VALENZUELA, M. P. *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México*. México: UNESCO, CREFAL, 2000. 119 p.

VALVERDE VALDÉS, M. C. Algunas consideraciones en torno al proceso educativo de los mayas prehispánicos. In: BAZANT, M. (Coord.) *Ideas, valores y tradiciones*: ensayos sobre historia de la educación en México. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 1996. p. 55-65.

VARESE, S. *Educación y diversidad cultural*: escenario 2000; diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena. (s. l. y s. e.). 20 p.

VARGAS, M. E. *Educación e ideología*: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica; el caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982. México: CIESAS. 1994. 261 p. (Colección Miguel Othón de Mendizábal).

VAUGHAN, M. K. Cultural approaches to peasant in the Mexican Revolution. *Hispanic American Historical Review*. Duke University Press, v. 79, n. 2, p. 269-305, 1999.

_____. *Cultural politics in Revolution*: teachers, peasants, politics, and schools in Mexico, 1930-1940. Tucson, Arizona, EU: The University of Arizona Press, 1997.

_____. *La política cultural en la revolución*: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. México: SEP-FCE, 2000. 405 p.

VILLA ACEVEDO, M V. et al. *Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria: SEP-SEByN-DGIE-Proyecto; diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*. México: SEP, SEByN, DGIE, 1998a.

_____. *Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños jornaleros agrícolas migrantes: SEP-SEByN-DGIE-Proyecto; diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*. México: SEP, SEByN, DGIE, 1998b.

WUEST SILVA, M. T. (Coord.). *Educación, cultura y procesos sociales. Investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa*. México: COMIE, 1995. 403 p.

ZIMMERMANN, K. Planificación de la identidad étnicocultural y educación bilingüe para los amerindios. En: CENTRO DE ESTUDIOS REGIONALES ANDINOS BARTOLOMÉ DE LAS CASAS. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. México: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1997.

_____. *Modos de interculturalidad en la educación bilingüe: reflexiones acerca del caso de Guatemala*. Guatemala. OEI, 1999. Disponible em: <<http://interculturalidadguatemala.org/~zimmermannmodosdeinterculturalidad.htm>>. Acceso em: 23/11/99.

ZÚÑIGA, M. La enseñanza del castellano como segunda lengua. In: UNESCO. *La educación bilingüe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 1989b. p. 67-79.

_____. Uso de la lengua materna en la educación bilingüe. In: UNESCO. *La educación bilingüe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 1989a. p. 35-62.

Glossário de siglas

AIDSESP	Associação Interétnica de Desenvolvimento da Selva Peruana
AJAGI	Associação Jaliscience de Apoio aos Grupos Indígenas, A. C.
BID	Centros de Documentação do Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidade Autónoma de Puebla
CEBIAE	Centro Boliviano de Pesquisa e Ação Educativas da Bolívia
CEE	Centro de Estudos Educativos
CESDER-PRODESA	Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural – Promoção e Desenvolvimento Social
CEBIAE	Centro Boliviano de Pesquisa e Ação Educativa
CESU	Centro de Estudos Sobre a Universidade
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CIDE	Centro de Informação e Documentação Educativa
CIESAS	Centro de Pesquisas e Estudos Superiores de Antropologia Social
CII CyH	Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências e Humanidades
CINVESTAV	Centro de Pesquisas e Estudos Avançados
CISE-UNAM	Centro de Pesquisas e Serviços Educativos da UNAM
COLMEX	Colégio do México

COLMICH	Colégio de Michoacán
COMEXANI	Coletivo Mexicano de Apoio à Infância
COMIE	Conselho Mexicano de Pesquisa Educativa
CNCA	Conselho Nacional para a Cultura e as Artes
CNDH	Comissão Nacional de Direitos Humanos
CONACYT	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CONACULTA	Conselho Nacional para a Cultura e as Artes, Culturas Populares
CREFAL	Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (antes: Centro Regional de Educação de Adultos e Alfabetização Funcional para América Latina)
DECA	Equipe Povo
DIE	Departamento de Pesquisa Educativa
DGCP	Direção Geral de Culturas Populares
DGEI	Direção Geral de Educação Indígena
DGIE	Direção Geral de Pesquisa Educativa
EIB	Educação Bilíngüe Intercultural
EIB	Educação Intercultural Bilíngüe
ENAH	Escola Nacional de Antropologia e História
FCE	Fundo de Cultura Econômica
FLACSO	Fundação Latino-americana de Ciências Sociais
GTZ	Cooperação Técnica Alemã
ICSYH-BUA	Instituto de Ciências Sociais e Humanidades da Benemérita Universidade Autônoma de Puebla
IEEPO	Instituto Estatal de Educação Pública de Oaxaca

IIA	Instituto de Pesquisas Antropológicas
IIZ/DVV	Instituto para a Cooperação Internacional/Associação Alemã para a Educação de Adultos
ILCE	Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa
INDESOL	Instituto Nacional de Desenvolvimento Social
INFOTEC	Informação Tecnológica
INAH	Instituto Nacional de Antropologia e História
INI	Instituto Nacional Indigenista
INEA	Instituto Nacional de Educação de Adultos
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ICEM	Instituto Superior de Ciências da Educação do Estado do México
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudos Superiores do Ocidente
LEI	Licenciatura em Educação Indígena
LEP	Licenciatura em Educação Pré-escolar
LEPMI	Licenciatura em Educação Primária para o Meio Indígena
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONIC	Organização Nacional Indígena da Colômbia
OREALC	Organização para a Educação da América Latina e o Caribe

P-EIB-MEC-GTZ	Projeto Educação Bilíngüe Indígena – Ministério da Educação e Cultura e Agência Alemã de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRI	Partido Revolucionário Institucional
SEP	Secretaria de Educação Pública
SEByN	Subsecretaria de Educação Básica e Normal
SECH	Serviços Educativos de Chiapas
SEDEPAC	Serviço, Paz e Desenvolvimento Associação Civil
SEIE	Seminário Escola, Indígenas e Etnicidade
SIBEJ	Sistema de Pesquisa Regional Benito Juárez
SIOS	Sistema de Informação sobre Organizações da Sociedade Civil
SNTE	Sindicato Nacional de Trabalhadores a Serviço do Estado
SSEDF	Subsecretaria de Serviços Educativos para o Distrito Federal
UAA	Universidade Autônoma de Aguascalientes
UCIEP	Unidade de Capacitação e Pesquisa Educativa para a Participação A. C.
UDG	Universidade de Guadalajara
UAM	Universidade Autônoma Metropolitana
UAM-X	Universidade Autônoma Metropolitana Unidade Xochimilco
UAM-I	Universidade Autônoma do México Unidade Iztapalapa
UIA	Universidade Iberoamericana

UPN	Universidade Pedagógica Nacional
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UV	Universidade Veracruzana
VIEP-BUAP	Vice-reitoria de Pesquisa e Estudos de Pós-graduação da Benemérita Universidade Autônoma de Puebla

Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central

Diego Alfonso Iturralde
Guerrero*

Nessa contribuição examino o estado de avanço que atingiu a normatividade estabelecida para a educação intercultural bilíngüe, nos países da América Central, tal como ela se expressa na legislação vigente.

Esse exercício baseia-se no reconhecimento de que a educação intercultural e bilíngüe é um direito dos povos indígenas, tal como eles o têm demandado e como foi estabelecido por um amplo conjunto de instrumentos internacionais, que foram ratificados pela maior parte dos países da região.

Esse direito não existe nem se realiza de maneira isolada. Faz parte de um conjunto de direitos que os povos vêm conquistando e exercendo, é uma peça central no campo dos direitos culturais e está intimamente ligado ao direito, à língua e às suas conseqüências.

Proponho-me a oferecer alguns argumentos sobre as demandas indígenas como reivindicação de direitos e sobre o direito à língua como um eixo fundamental desse campo. Ofereço também informação a respeito da configuração legal do campo dos direitos culturais, do direito à educação e à educação intercultural e bilíngüe, nos países dessa sub-região.

* Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

Considero que o desenvolvimento da legislação, por si mesmo, não constitui evidência do grau de desenvolvimento e do êxito da educação intercultural bilíngüe. É unicamente um indício do rumo que a resposta do Estado vem tomando e da existência – ou não – de bases jurídicas que contribuam para fazer com que esse direito seja mais passível de exigência e, porque não dizê-lo, de justiça. Uma visão mais adequada dessa situação deve considerar outros indicadores como, por exemplo, a distribuição do investimento e do gasto, os conteúdos curriculares, a qualidade do ensino ou a disponibilidade de docentes qualificados.

Utilizo três recursos de informação: o I Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos, preparado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (SAN JOSÉ, 2002), e os primeiros avanços da pesquisa preparatória para o II Informe. A base de dados sobre legislação indígena preparada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, disponibilizada recentemente; e vários textos em processo de edição para o *Manual de Derechos Indígenas* do IIDH, que será divulgado no decorrer dos próximos meses.¹

As demandas indígenas como reivindicação de direitos

Ao longo do último quarto de século, foi efetuado um importante fortalecimento nas configurações étnicas no continente e, concomitantemente, nas suas organizações e plataformas de luta. Esse fenômeno está relacionado com uma série de processos que estão ocorrendo na sociedade e que se relacionam ao surgimento de novos modelos de relação entre o Estado e a sociedade civil e à configuração de novos sujeitos sociais, entre os quais os povos indígenas vêm adquirindo um lugar privilegiado.

Uma das características desse processo de fortalecimento é a transformação das aspirações e reivindicações dos povos indígenas em objetivos de justiça, ou seja, como demandas de reconhecimento de direitos originários.² Ainda quando o nível de desenvolvimento das plataformas é diferente e se conhecem muitas formulações sobre elas, há pelo menos cinco grupos de direitos que são reivindicados, sistematicamente, pelas organizações indígenas nacionais e regionais:

¹ O I Informe Interamericano da EDH e alguns avanços do *Manual de Derechos Indígenas* já estão disponíveis na página eletrônica do Instituto Interamericano de Derechos Humanos: <http://www.iidh.co.cr> (ver a seção Diversidades). A base de dados sobre a legislação indígena na página eletrônica do BID é: <http://www.iadb.org> (ver a seção Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario).

² Em outros textos (ITURRALDE, 1990a e b, 1991a e b), tratei do assunto da revitalização das configurações étnicas, de seu aparecimento como novos sujeitos na arena política nacional e regional e da conversão das demandas indígenas em objetivos de justiça ou reivindicações políticas. A presente seção é uma síntese desses textos.

- a) o reconhecimento legal (e constitucional) da existência dos povos e das comunidades como sujeitos específicos no interior da nação;
- b) o estabelecimento do direito dos povos e das comunidades de disponibilizar os meios materiais e culturais necessários para a sua reprodução e o seu crescimento;
- c) a instrumentalização do direito ao desenvolvimento material e social dos povos e das comunidades, principalmente quanto a suas terras e seus territórios;
- d) o direito ao exercício e ao desenvolvimento das próprias culturas, ao seu crescimento e à sua transformação, assim como à incorporação de suas línguas e seus conteúdos culturais nos modelos educativos nacionais. Direito que deve garantir o acesso aos bens culturais da nação e a participação dos povos na conformação da cultura nacional;
- e) por último, o estabelecimento das condições políticas e jurídicas que tornem possíveis e seguros o exercício e a ampliação dos direitos antes determinados dentro da institucionalidade dos Estados, ou seja, a autonomia.

No desenvolvimento desses conjuntos, dois correspondem a processos mais recentes: as lutas dos povos indígenas pela terra e pelo reconhecimento das línguas. Ambas as reivindicações estão presentes desde os anos trinta do século passado e originaram aquilo que, nas plataformas dos movimentos contemporâneos, pertence ao campo dos direitos territoriais e culturais.

Os direitos culturais são, por sua vez, um campo complexo, que inclui vários conjuntos de direitos e garantias, entre os quais me interessa destacar, para essa reflexão, os seguintes: o reconhecimento da diversidade, o exercício da identidade como povos, o uso irrestrito do idioma, uma educação própria e o respeito pelo patrimônio cultural.³ Referir-me-ei de modo preliminar ao direito à língua, porque o considero – parafraseando Paulo Freire – um direito gerador.

³ Seleciono esses enunciados para concordar com a classificação adotada para a Base de Dados sobre Legislação Indígena preparada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Utilizarei alguns desses dados nessa comunicação.

Da demanda do direito à língua, ao direito à EIB⁴

Quando as organizações e comunidades indígenas formulam, hoje em dia, demandas pelo direito à língua, referem-se em realidade a vários objetivos: o primeiro, e mais antigo, é o de conseguir o reconhecimento formal de sua existência, o que implica colocá-las pelo menos junto ao idioma nacional. E, ao mesmo tempo, pleiteia-se o reconhecimento da existência dos povos falantes das mesmas.

Essas demandas implicam também a possibilidade de usar as línguas na vida cotidiana, e, apesar disso parecer um anacronismo, trata-se de um combate ainda vigente diante de uma série de restrições (não necessariamente legais, mas nem por isso menos reais) impostas pelas autoridades locais, pelos missionários e empregadores no meio rural, e, em alguns casos, pelas autoridades militares, que consideram o uso da língua indígena como uma ameaça à segurança nacional ou, pelo menos, como uma evidência de uma possível atitude conspirativa. Também se inclui nessa reivindicação a aspiração dos indígenas ao uso de seus verdadeiros nomes e sobrenomes, assim como dos toponímicos originais.

O uso da língua materna para a educação é, sem dúvida, a reivindicação mais generalizada e concreta que se desenvolveu até o momento. Começou como uma luta para que as crianças indígenas pudessem usar suas línguas, para fins não-educacionais, nas escolas rurais; em seguida, estendeu-se à demanda de que alguns conteúdos educativos fossem ensinados adicionalmente na língua indígena; e finalmente, a que a própria educação se tornasse bilíngüe. Essa última reivindicação chegou ainda mais longe: foi proposto que ela fosse bicultural ou intercultural, para fazer referência aos próprios conteúdos e, em alguns casos, que seja ensinada (e planejada) na língua materna e que o idioma nacional fosse aprendido como uma segunda língua. Por último, nas expressões mais avançadas dessa reivindicação, incluem-se dois reclamos que vão muito além do uso da língua: que os processos educacionais nas regiões indígenas sejam integralmente controlados pelos próprios indígenas por meio de suas organizações; e que as línguas indígenas, ou alguma dentre elas, sejam ensinadas como segunda língua a toda a população do país.

Uma quarta reivindicação no campo da língua está relacionada com a sua utilização para a comunicação coletiva (imprensa, rádio, televisão). Ela implica superar algumas restrições legais e encontrar soluções para problemas técnicos, po-

⁴ Escrevi um texto mais extenso sobre esse tema para um colóquio da Universidad Autónoma Metropolitana (MÉXICO, 1993), com o título de *Demandas Indígenas e Direito à Língua*, do qual reproduzo alguns parágrafos.

rém, relaciona-se mais com a capacidade das próprias organizações e comunidades para produzir e difundir tais comunicações, com as políticas estatais de fomento a essas atividades e com a disposição das empresas do ramo a aceitar esses usos. O uso da língua na radiocomunicação – em regiões de assentamento disperso, como a Amazônia, por exemplo – normalmente não é tolerado pelas legislações nacionais, por razões de segurança.

Há outra reivindicação que aparece entre algumas organizações hoje em dia: o uso de suas línguas para assuntos administrativos em geral e, particularmente, para os procedimentos judiciais. O primeiro caso está ligado a razões de segurança e de comodidade em assuntos civis e contratuais; o segundo, a um problema altamente crítico: o acesso à justiça, já que, embora todas as legislações contemplem a possibilidade de contar com serviços de tradução, quando o réu não é falante da língua oficial, essa é uma disposição que não se cumpre cabalmente no caso dos indígenas, nem é garantia suficiente de um julgamento justo. Essa demanda compreende desde a instrumentalização de sistemas eficientes de tradução, a habilitação das línguas indígenas em atos judiciais e a obrigação dos juízes de conhecê-las, até a criação de jurisdições especiais, nas regiões em que os povos e as comunidades indígenas constituem maiorias demográficas.

Devido ao desenvolvimento pelo qual os povos indígenas passaram nos últimos anos, a seus próprios esforços para conquistar os direitos já mencionados e às mudanças na políticas nacionais e nas atitudes da sociedade, a situação das línguas indígenas apresenta, atualmente, um panorama diferente do que havia há dez ou vinte anos. Sem afirmar que seus problemas foram solucionados, nem negar que muitas línguas enfrentam situações críticas ou estão à borda da extinção, podem-se reconhecer, ao menos em alguns países, importantes avanços nos usos das línguas, o que implica certo grau de sucesso nas plataformas das organizações indígenas, ainda que seu ordenamento normativo não esteja consolidado.

O reconhecimento dos direitos indígenas nas constituições nacionais é recente e desigual. As referências indiretas, contidas em seções que se ocupam dos direitos fundamentais de cidadania, do regime de terras e das funções tutelares do Estado são mais abundantes e antigas. A maioria das menções constitucionais explícitas, quando existem, declaram a existência da língua e da cultura indígenas, e aceitam-nas como formas secundárias, junto ao idioma e à cultura nacionais. Em alguns países são as normas secundárias que estabelecem esses direitos ou devem regular seu exercício pelo mandato constitucional; no entanto, o desenvolvimento de tais leis é muito fraco em quase todo o continente.

O campo dos direitos culturais nas legislações nacionais e a EIB

A Base de Dados do BID sobre legislação indígena (que contempla um total de 22 domínios, com aproximadamente 140 variáveis, para cada uma das quais se propõe utilizar cinco indicadores de recepção ou reconhecimento legal) propõe combinar os domínios sobre diversidade cultural, identidade, idioma, educação e patrimônio para construir o campo dos direitos culturais e para estabelecer o estado de avanço ou de reconhecimento dos mesmos.

Dentro desse campo, o domínio da educação, por sua vez, está constituído pelo seguinte esquema de variáveis e indicadores:

Variáveis	Indicadores			
	Reconhecimento do direito em:			
Educação multilíngüe-bilíngüe	Constituição	Legislação primária	Legislação secundária	Jurisprudência
Educação multicultural – Autonomia em programas – Conteúdos – Aculturação				
Educação superior				
Educação gratuita – Programas especiais de apoio – Formação de docentes – Materiais – Deslocamento – Alimentação – Internatos...				
Docentes bilíngües				
Pluriculturalidade e interculturalidade nos conteúdos da educação nacional				
Formação jurídica				

Aplicada essa matriz aos países da América Central, os resultados são os seguintes:

10 – Educação					OIT
10_01 – Multilíngüe-bilíngüe					
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica			Sim		Sim
El Salvador					
Guatemala	Sim	Sim	Sim		Sim
Honduras					
Nicarágua	Sim	Sim			Sim
Panamá	Sim		Sim		Sim
10_02 – Multicultural – Autonomia em programas, conteúdos, aculturação					OIT
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica			Sim		
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicarágua		Sim			
Panamá	Sim		Sim		
10 – Educação					OIT
10_03 – Educação superior					
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica					
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicarágua	Sim	Sim			
Panamá			Sim		

10_04 – Gratuita. Programas especiais de apoio, formação de docentes, material, deslocamento, alimentação, internato etc.					OIT
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica			Sim		
El Salvador					
Guatemala		Sim			
Honduras					
Nicarágua		Sim	Sim		
Panamá		Sim	Sim		
10_05 – Docentes bilíngües					OIT
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica					
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicarágua					
Panamá		Sim	Sim		
10 – Educação					OIT
10_06 – Pluriculturalidade, intercultural nos conteúdos da educação					
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica		Sim	Sim		
El Salvador					
Guatemala		Sim			
Honduras					
Nicarágua	Sim	Sim			
Panamá		Sim			

10_07 – Formação jurídica					OIT
	Const.	Leg. Prim.	Leg. Sec.	Jurisp.	169/89
Belize					
Costa Rica					
El Salvador					
Guatemala					
Honduras					
Nicarágua					
Panamá			Sim		

Porém, ao serem combinados esses resultados com os obtidos pela aplicação de outros domínios associados aos direitos culturais, estabelecem-se os seguintes graus de cumprimento:

	Total qualidade legislativa (% de indicadores qualitativos cumpridos) ⁵	Total direitos culturais (% de indicadores cumpridos)
Nicarágua	72	70
Panamá	69	70
Costa Rica	58	46
Guatemala	23	30
Honduras	14	11
El Salvador	2	3
Belize	1	2

⁵ Essa coluna mostra o resultado obtido de todos os indicadores sobre a legislação indígena, depois de aplicado um critério de ponderação.

Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas¹

Luiz Enrique Lopes
Inge Sichra*

Essa comunicação oferece informação sobre a população indígena na América Latina e sobre alguns indicadores que mostram seus baixos níveis educacionais, os quais, como o analfabetismo, incidem sobre seus atuais níveis de pobreza. A partir disso, destaca-se a relevância da educação no modelo do desenvolvimento indígena, se de fato os projetos educativos transcenderem a mera preocupação e a esfera estatais, e dedicarem atenção particular às demandas dos próprios implicados, por meio de suas organizações de base. Coloca-se relevância na importância particular que a participação indígena tem para a construção de propostas educativas que respondam às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos indígenas (crianças, jovens e adultos). Destaca-se a necessidade de que a educação parta de/e incorpore as visões e os conhecimentos tradicionais, para estabelecer sobre essa base as pontes necessárias que assegurem o diálogo e a interação com as sociedades hegemônicas com as quais os povos indígenas estão em permanente interação. Adicionalmente, essa comunicação apresenta um panorama dos principais

* Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngüe para os Países Andinos (Proeib Andes) – Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolívia.

¹ Mesmo quando em algumas regiões de países como Colômbia, Honduras e Nicarágua as zonas de assentamento da população indígena coincidam com a presença da população afro-americana, neste documento evitamos essa situação e nos referimos, exclusivamente, à educação dos indígenas e à Educação Intercultural Bilíngüe implementada com e em populações indígenas. Não resta dúvida alguma, no entanto, que em contextos como os particularmente assinalados a discussão sobre a interculturalidade não pode ser considerada à margem da abordagem da problemática afro-americana.

modelos e das orientações que subjazem à aplicação de propostas educativas bilíngües e interculturais, implementadas a partir dos Estados e do âmbito da educação formal. Nesse modelo, faz-se referência às diversas iniciativas em curso, em diferentes lugares da região, que apontam para a construção de propostas de educação indígena, definidas como próprias. A comunicação é concluída com um breve balanço da situação que caracteriza o desenvolvimento da educação em áreas indígenas da região, base sobre a qual estabelece uma possível agenda de aspectos – que é preciso abordar, para continuar na direção da melhoria da qualidade e da equidade educativas – na qual se inscreveram a Educação Bilíngüe Intercultural, a Educação Intercultural Bilíngüe e a etnoeducação desde seus primórdios, há quase três décadas.

População indígena na América Latina

À medida que vão desaparecendo culturas e línguas no mundo, começamos a entender que o multilingüismo, tanto no âmbito social quanto no individual, foi sempre a norma antes de ser uma exceção e que, a rigor, a exceção foi dada por esse monolingüismo que consideramos como um ideal a ser atingido. Atualmente, entre seis mil e dez mil línguas são faladas no mundo em duzentos países aproximadamente. Na América Latina, registram-se, pelo menos, de quatrocentos a quinhentos diferentes idiomas ameríndios e um número muitíssimo maior de dialetos dessas línguas. Há cinco séculos atrás, a *selva de línguas* que provocou impacto nos cronistas espanhóis tinha outra dimensão: somente no Brasil, dez milhões de indígenas falavam mil línguas no século XVI. Desse número, hoje só resta meio milhão, que falam umas 170 línguas diferentes.

Os múltiplos troncos e as famílias lingüísticas agrupam-se em uma dezena de áreas culturais, estabelecidas nas diferentes sub-regiões ecológicas (ver Mapa 1, pág. 118).

A região centro-americana constitui-se em uma área cultural bastante homogênea, com uma notável diversidade lingüística (centenas de línguas de diferentes famílias e troncos lingüísticos). Na América do Sul, distinguem-se a região intermediária entre a América Central e a zona andina, a bacia do Amazonas e a região do Chaco, as grandes planícies ou pampas e as zonas costeiras do sul do Chile e da Argentina. A zona do Caribe desde a Flórida até as costas do norte do Brasil não constitui uma área cultural pré-colombiana (com exceção dos garífunas, de fala e cultura caribenhas, em Honduras e Guatemala, e dos miskitus e sumus de filiação misumalpana,² em

² Uma das etnias indígenas que habita na região da América Central. [N.T.]

Honduras e Nicarágua). Politicamente, no entanto, esses povos estão sendo cada vez mais levados em conta pelas organizações indígenas dos países onde vivem.

Apesar da dificuldade que os censos apresentam ao coletarem dados quantitativos de uma categoria sociocultural, e em grande medida socioafetiva como no caso da indígena, estima-se que eles somam, pelo menos, quarenta milhões de pessoas, o que significa 10% da população regional. Uma das dificuldades para estabelecer a população indígena está relacionada com o fato de que o critério de filiação segue mais a autodenominação que as características lingüísticas ou raciais, como se considerava há algumas décadas atrás. Outra dificuldade é que a única fonte disponível para estabelecer a quantidade de populações indígenas na região são precisamente os censos nacionais de população que, há bem pouco tempo, permitiam inferir informação sobre a população indígena, a partir de uma única pergunta referente à língua falada pelos entrevistados. É redundante enfatizar que esse fato inclui sérias limitações devido a razões de prestígio social, oriundas da opressão histórica que marcou a relação entre indígenas e não-indígenas no continente, as quais determinam que os entrevistados pelo censo ocultem sua verdadeira filiação idiomática. Em vários países da região, os censos da última década incluem, além da pergunta referente às línguas faladas, outras relativas ao pertencimento étnico e/ou à identificação com um determinado povo indígena. Os primeiros resultados do censo boliviano, por exemplo, registraram uma notável evolução nas cifras anteriores, sobretudo no que se referia às zonas urbanas do país, nas quais a quantidade de indígenas e/ou indivíduos que se auto-identificam como indígenas aumentou consideravelmente.

Quanto à extensão populacional, a maioria das comunidades ameríndias flutua em torno de quinhentos a cinqüenta mil integrantes. Poucos povos indígenas superam um milhão de pessoas (aimara, náhuatl, quiché, mapudungún), destacando-se o povo quéchua com mais de dez milhões de habitantes.

A presença indígena na América Latina distribui-se de maneira bastante heterogênea nos países (ver Mapa 2, pág. 119).

Há países que não contam com mais de 5% de população indígena em seu território (Colômbia, Venezuela, Argentina, Paraguai); outros flutuam entre 5% e 20% (Chile, Honduras, México, Nicarágua, Panamá); Peru, Equador, Bolívia e Guatemala superam essa marca, chegando os dois últimos países a terem uma maioria indígena dentro de suas fronteiras que supera os 50%. A diversidade etnolingüística na região também tem distintos matizes.

Assim, consideram-se entre sessenta e oitenta as línguas indígenas na Colômbia e no México; em contrapartida, há 36 na Bolívia e doze no Equador. Dentro des-

sa distribuição por países, encontram-se bolsões com presença indígena muito acima da porcentagem nacional; por exemplo, nas províncias serranas do sul peruano (90%), nos Estados do sul do México (60%) e em algumas regiões do sul do Chile (60%). Finalmente, a presença indígena é cada vez mais forte em zonas urbanas e capitais – como Buenos Aires, Santiago, Cidade do México, Lima – de países com população indígena minoritária (LÓPEZ, 2001). Nesse contexto, alguns povos indígenas, como o mapuche, contam com mais população urbana que rural; e isso ocorre tanto para os mapuche do Chile quanto para os da Argentina. Somente em Santiago, viveriam meio milhão de mapuches chilenos, que podem chegar a um milhão nesse país. Se somarmos a essa cifra a referida aos mapuches que vivem em outras zonas urbanas, poderíamos facilmente chegar a 70% ou 75% de mapuches urbanos.

Como povos minorizados,³ e talvez como mecanismo de resistência, os indígenas procuram tornar-se invisíveis ao emigrar para as zonas urbanas. Também é característico desses povos minorizados o fato de se estenderem para além das fronteiras nacionais e abarcar, no caso de povos andinos, mais de três países (aymara em Peru, Bolívia e Chile; quéchuas em Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Argentina e inclusive no Brasil). Por último, também se registra a característica sociolinguística de povos minorizados que ocultam sua língua em âmbitos familiares e íntimos, ou a tornam obsoleta por não transmiti-la às novas gerações. No âmbito latino-americano, há povos indígenas que não puderam manter sua língua, apesar de que se encontram afirmando sua identidade indígena. Isso é um signo de robustez e resistência. No entanto, o fato de que na maioria dos povos indígenas prevalece a língua, em maior ou menor medida, junto ao castelhano, origina uma ampla gama de tipos e graus de bilingüismo. É importante reforçar que a manutenção de uma língua não guarda nenhuma relação com o tamanho do povo que a fala. Recentemente, e também como produto de mudanças jurídicas, entre diversas comunidades indígenas da América existe a demanda por *reaprender* a língua indígena patrimonial perdida, para reivindicar seu caráter indígena e poder acessar, dessa maneira, os novos direitos que a legislação reconhece. Assim, estamos diante de uma nova figura da língua indígena, como veículo que permite reivindicar e exercer direitos.

Ao falar de povos minorizados, obviamente não nos referimos a uma característica numérica e sim, a traços de desvalorização e discriminação que as sociedades hegemônicas nacionais deixaram nos indivíduos e povos indígenas, no decorrer das épocas coloniais e republicanas. Os indígenas não somente são diferentes, são também

³ Diferentemente do termo minoritário, minorizado refere-se à condição sociopolítica do povo ou do grupo em questão, que pode chegar a ser, numericamente falando, uma maioria nacional. Segundo LÓPEZ (2001), o termo foi criado pela sociolinguística catalã e basca.

pobres e analfabetos: no México, mais de 80% da população nos municípios indígenas são pobres; na Guatemala, também o são 87% da população indígena; no Peru, 79% e, na Bolívia, 75% dos falantes monolíngües vernáculos são pobres. Os indicadores educativos também caracterizam socialmente os povos indígenas: a Guatemala mostra taxas de repetência de 90% entre os alunos indígenas da escola primária; na Bolívia, uma criança falante de língua indígena tem o dobro da possibilidade de repetência de um educando que só fala o castelhano; os indígenas têm três anos a menos de escolaridade que os não-indígenas. No Chile, a taxa de repetência no nível primário, na região com maior presença indígena, é duas vezes mais alta que a média nacional. No México, segundo a Cepal, o analfabetismo nas regiões com um maior número de indígenas duplica e, em muitos casos, triplica quanto ao resto da população (BELLO; RANGEL, 2002). Na Argentina, 56% dos indígenas mapuches não têm escolaridade, ao contrário dos 7% não-indígenas sem escolaridade (PATRINOS, 1994).

Como podemos ver no Mapa 2 (pág. 119), é exatamente onde há uma maior população indígena que ocorrem as maiores taxas de analfabetismo, numa correlação direta com os níveis de pobreza.

Novas políticas indígenas como estratégia pública de descentralização participativa

Há duas décadas se constatava, em toda a região latino-americana, um surgimento do ser indígena que podia ser atribuído à combinação de três processos: a onda de democratização na região e o reconhecimento dos direitos humanos, a aceitação do credo neoliberal e a aceleração do fenômeno de globalização (GROSS, 2002). A transformação dos Estados nacionais e nacional-populistas, que foram dominantes durante o século XX, cedeu lugar a novas formas de governabilidade e legitimidade nacionais, com a participação da sociedade e de suas diversas organizações. Já não são os Estados assimilacionistas que tentam forjar uma identidade nacional negando suas minorias ou discriminando-as. Agora se reconhece a população indígena como algo constitutivo da nação, aceitando a existência de seus direitos coletivos. Em relativamente pouco tempo, menos de duas décadas, onze países da região (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela) reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngüe de suas sociedades. Por outro lado, o processo de globalização, que antepõe ao controle estatal a circulação da informação, a abertura de fronteiras ao mercado e aos fluxos financeiros, promove processos de descentralização político-administrativa.

Todas essas mudanças estão provocando novos cenários políticos para os povos indígenas e a luta pelo reconhecimento de seus direitos coletivos. Diferentemente de um indigenismo tradicional de interlocução, as reivindicações colocam os indígenas como interlocutores diretos num contexto em que o movimento indígena emerge como um dos atores sociais mais importantes e fortes do cenário político latino-americano. Ao invés de ser obsoleta e contrária a uma integração, como se considerava na época dos Estados nacionalistas, a comunidade indígena começa a constituir a base para uma intervenção do Estado. A nova política indigenista do Estado responde a uma pressão crescente exercida pela população indígena – novas demandas e formas organizativas com apoios internacionais. Suas demandas vão em direção ao estatuto político (povos, nações ou nacionalidades), à organização social (participação, leis, costumes e instituições sociais indígenas), ao desenvolvimento econômico e social autônomo e ao desenvolvimento lingüístico-cultural. Por seu lado, essa reivindicação de participação e de autonomia relativas é compatível com a forma de governo indireto e de intervenção estatal de baixa intensidade que a descentralização propõe. E ao se apresentarem como atores organizados, solidários, territorializados, os povos indígenas ocupam uma posição particular em múltiplas problemáticas de dimensão política, ecológica, social e econômica (GROSS, 2002). Dentro da concepção holística dos povos indígenas, essas dimensões estão intimamente inter-relacionadas. Ainda que a partir da política estatal e internacional as ações sejam concebidas, planejadas e executadas sobre a base de áreas de intervenção, as demandas indígenas expressas em fóruns e congressos, assim como em espaços políticos, insistem no desenvolvimento integral de sua sociedade dentro da noção de territorialidade. No entanto, cabe destacar que, diferentemente do que ocorre em outros contextos com os movimentos étnicos, a luta não é nacional, no sentido de que não se percebe o desejo da criação ou do estabelecimento de Estados independentes, mas sim o desejo de inclusão, com voz própria, na vida dos países dos quais eles se sentem parte; ou seja, reivindicam sua participação na tomada de decisões e também sua participação política.

Nesse contexto, cabe referir-se ao maior reconhecimento internacional que os indígenas em geral e o movimento indígena em particular vêm atingindo desde duas décadas. Várias convenções e acordos internacionais, a partir de uma perspectiva de direitos, não só reconhecem a existência indígena, que até há pouco tempo era negada ou ignorada em diferentes países da região, como também promovem seu reconhecimento jurídico. Entre eles, cabe referir o Convênio nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificado por vários governos latino-americanos e reivindicado por todas as organizações

indígenas da região, dado que sua própria formulação supôs uma série de consultas nacionais e regionais das quais as organizações indígenas participaram ativamente. Esse convênio inspirou diversas disposições nacionais a favor da população indígena. Outros instrumentos jurídicos a favor dos indígenas e de importância para a região são: a Convenção de Direitos da Criança, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Declaração e Programa de Ação de Durban, a Declaração Universal de Direitos Lingüísticos²⁵, a Declaração de Direitos Indígenas da Organização dos Estados Americanos, às vésperas de ser sancionada, e o Projeto de Declaração de Direitos Indígenas em discussão nas Nações Unidas. Finalmente, cabe registrar que desde o ano 2000 existe, pela primeira vez, um Fórum Permanente para as Questões Indígenas no seio das Nações Unidas, com representação não só da América Latina, mas também de diferentes regiões do mundo. Com ferramentas como essas, os indígenas latino-americanos conseguem uma maior capacidade de interlocução e influenciam na construção de ferramentas jurídicas do direito internacional que, ao final, influenciam também nos países em que eles vivem.

Relevância da educação no âmbito do desenvolvimento indígena

Coincidentemente, tanto na Bolívia, com sua população majoritariamente indígena (cerca de 60%), como naqueles países⁴ com população indígena minoritária (1,7%), surgiram com muita força as demandas por uma educação diferente daquela propiciada até então pelo Estado. As concepções das organizações indígenas sobre uma educação pertinente a seu desenvolvimento vão desde uma educação própria ou etnoeducação circunscrita às áreas sob proteção ou aos assentamentos indígenas com demarcação territorial específica e estatuto político-econômico particular (Colômbia) até à educação intercultural bilíngüe no âmbito nacional (Bolívia). Assim, por exemplo, a Confederação Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (CSUTCB), a maior organização sindical que agrupa fundamentalmente os falantes aimara e quéchua, apresentou em 1989 sua proposta educativa, partindo da constatação de que: “Já não podemos mais continuar vendo como a escola, ainda hoje, tira nossos filhos e filhas do campo, mostra-lhes o espelho da cidade e os faz sentir vergonha de sua própria história, língua e cultura” (CSUTCB, 1991).

⁴ Embora esse instrumento seja de natureza diferente, já que não emanou dos estados, mas sim de um conjunto de ONGs de diferentes países do mundo, incluímo-lo aqui, pois também participaram de sua aprovação diferentes líderes indígenas do continente.

Com base num amplo diagnóstico sobre a situação da educação escolar básica, a Confederação propõe a educação intercultural bilíngüe como modelo educativo apropriado para contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas. Encomenda-se ao Estado assumir os custos e a execução da educação intercultural bilíngüe, ainda que o discurso reivindicativo de então e o atual enfatizem *a liberação dos povos indígenas* como objetivo dessa nova educação. Para o movimento indígena, *a liberação dos povos* é uma tarefa encomendada à educação intercultural bilíngüe, uma ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de uma cultura democrática e de uma igualdade que permita, na prática, o exercício igualitário da cidadania étnica ou a dupla cidadania, com o respeito aos direitos coletivos e às diferenças culturais. Encontramo-nos num processo em que, como formula Tubino (2002), “a alienação cultural não deve ser mais a condição de possibilidade do exercício da cidadania”.

Não somente na Bolívia, mas também em outros países latino-americanos, fez-se escutar a exigência dos povos indígenas aos Estados, para que eles contribuíssem para a melhoria de suas condições de vida, propiciando sua auto-afirmação e o fortalecimento de sua identidade coletiva.

O precursor da educação para a libertação, na América Latina, foi Paulo Freire que, apesar de se dedicar a desenvolver a pedagogia popular para os setores urbanos marginalizados, teve como meta a transformação do indivíduo oprimido em protagonista consciente e ativo. A educação como prática da liberdade apostava na superação de relações de dominação mediante a desmitologização daqueles que dispõem de sua própria palavra, por meio da leitura, da escrita e da linguagem. Ainda que esse enfoque se situe nos anos setenta, a idéia de que a educação seja uma contribuição para o desenvolvimento social no sentido emancipatório continua sendo válida no século XXI, tanto no sentido individual quanto no social e no político.

A relação entre educação e democracia liberal é de importância decisiva. A educação de massas e o acesso aberto à educação superior e especializada não somente contribuem para o desenvolvimento econômico, como também criam as condições para a sociedade democrática. Nesse contexto, também é interessante encontrar o objetivo liberador da formação moderna a respeito do sentido da dignidade, da geração de critérios próprios e da recusa de formas autoritárias (FUKUYAMA, 1992).

O movimento indígena vê a Educação Intercultural Bilíngüe como uma ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de uma cultura demo-

crática e de igualdade, que na prática permite e possibilita o exercício igualitário da cidadania, o respeito aos direitos das pessoas e à sua dignidade. A Educação Intercultural Bilíngüe também é vista como uma educação para a paz, como é concebida, por exemplo, pelos indígenas do Cauca, na Colômbia, que consideram que uma educação pertinente e que promove o respeito por si mesmo e pelos outros é uma educação que vai contra a intolerância, que é fonte de todo conflito, incluindo o armado.

No início do século XXI, em dezessete países, foi reconhecido o direito das populações indígenas a uma educação em sua própria língua, que se transforma na Educação Intercultural Bilíngüe no âmbito das reformas educativas em curso, baseadas numa política de descentralização tanto institucional quanto curricular, na medida em que, pelo menos no papel, reconhecem a interculturalidade para todos e a necessidade de diversificar, ao menos parcialmente, o currículo nacional. A educação intercultural bilíngüe é feita na Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Guiana, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

A proposta educativa intercultural e bilíngüe

A partir de sua incursão na educação formal implementada pelos Estados, distinguem-se basicamente duas orientações na educação para os povos indígenas: uma, que responde a uma política educativa assimilacionista, e outra, de caráter pluralista.

Até o princípio dos anos oitenta, a educação bilíngüe tinha como objetivo levar o aluno em direção à castelhanização mais efetiva, utilizando para esse propósito a língua indígena, nos primeiros anos de sua escolarização. A transição da língua indígena para o castelhano buscava substituir a língua materna pela língua hegemônica e oficial. Embora o peso da ação educativa se concentrasse na língua, a essência de assimilação cultural – e no caso do Instituto Lingüístico de Verão, de evangelização – era inegável.

Na consecução dos direitos políticos, culturais e sociais dos povos indígenas e respondendo à demanda de reconhecimento coletivo na educação, desenvolve-se a Educação Bilíngüe Intercultural (ou Educação Intercultural Bilíngüe). O objetivo é enriquecer o aluno com o desenvolvimento de sua língua e a aprendizagem do castelhano como veículo de comunicação na sociedade hegemônica. À característica aditiva do aspecto lingüístico soma-se, a partir do pluralismo cultural, o forta-

lecimento da identidade própria e da cultura de referência imediata da população indígena, como um passo prévio e necessário para o diálogo intercultural.

Nessa perspectiva, a Educação Intercultural Bilíngüe não pode ser entendida como um modelo rígido, que tenha que ser aplicado de forma padronizada em toda a América Latina, e sim como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolingüísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso, é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais, e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade hegemônica, com suas visões e conhecimentos.

Dentro das variadas interpretações de interculturalidade, a que queremos resgatar como opção de política educativa é a que transforma as relações entre sociedades, culturas e línguas a partir de uma perspectiva de equidade, de pertencimento e de relevância curricular. Enquanto estratégia pedagógica, a educação intercultural bilíngüe é um recurso para a construção de uma pedagogia diferente e significativa em sociedades pluriculturais e multilingüais. A respeito de seu enfoque metodológico, a Educação Intercultural Bilíngüe enfatiza a necessidade de se repensar a relação entre conhecimento, língua e cultura, na sala de aula e na comunidade, para considerar os valores, saberes, conhecimentos, línguas e outras expressões culturais como recursos “que não só respeitem a diversidade, mas que assegurem uma igualdade de oportunidades para esses mundos postergados, ignorados e espoliados em nome da liberdade de mercado” (QUIROGA, 2001).

Depois de duas décadas de aplicação da Educação Intercultural Bilíngüe, seus resultados mais notórios estão relacionados com a retenção e a promoção escolar. O uso da língua indígena e a introdução no currículo de elementos da cultura local geram uma motivação maior entre as crianças em geral, assim como uma diminuição da repetição, das faltas e da deserção temporária ou permanente de meninas indígenas, em particular. Relacionado com esse impacto, observa-se um maior envolvimento dos adultos nos assuntos escolares, cujos efeitos levam até à apropriação da escrita na língua indígena e à participação comunitária em assuntos curriculares. Um efeito bastante notório disso é o nível de participação dos alunos na sala de aula, dentro de um clima escolar favorável à aprendizagem, à relação horizontal entre as crianças e os docentes e à expressão oral e escrita. Não podemos deixar de enfatizar a contribuição da Educação Intercultural Bilíngüe

para o desenvolvimento da auto-estima das crianças indígenas e do seu bem-estar socioafetivo, que são uma base para a percepção positiva da identidade cultural e dos processos cognitivos.

Balances e perspectivas

Como foi sugerido, a Educação Intercultural Bilíngüe já adquiriu carta de cidadania na região; a prova disso é sua inclusão na atual legislação e nas reformas educativas em curso. Isso não teria sido possível se não tivesse ocorrido, por um lado, num contexto de reivindicações de um movimento indígena com maior visibilidade que nunca e, por outro lado, num momento histórico no qual havia uma preocupação curricular mais intensa por parte dos educandos e de suas necessidades básicas de aprendizagem, que coincidiam com a maior atenção que se começava a dar aos contextos e atores locais, a partir da descentralização institucional.

Na maioria dos países, no entanto, a Educação Intercultural Bilíngüe engloba, no máximo, somente o nível primário, observando-se ainda um sério atraso em matéria de educação inicial, e ainda mais no que toca à educação secundária e superior. Esse fato determina que os meninos e meninas indígenas podem ser objeto de castelhanização ou de lusofonização entre os três e os cinco anos, e aos seis, podem entrar num regime intercultural e bilíngüe no qual é dada ênfase inicial à língua indígena como veículo para a apropriação da língua escrita. Isso também implica uma interrupção do processo de bilingüização do indivíduo, quando se interrompe o trabalho educativo formal, tanto a respeito de sua língua materna quanto do castelhano ou do português como segunda língua, quando se passa de uma escola primária bilíngüe para uma escola secundária monolíngüe na língua hegemônica. A evidência internacional demonstrou, no entanto, que o desenvolvimento lingüístico bilíngüe tem que ser reforçado além dos primeiros cinco ou seis anos escolares, de modo que seja sustentável e duradouro para toda a vida (LÓPEZ, 1997).

A Educação Intercultural Bilíngüe nem sempre é parte integral da estrutura organizativa dos sistemas educacionais a cujo modelo ela se aplica. Em alguns casos, como os do México e do Equador, ela constitui uma espécie de sistema paralelo ao sistema educativo regular. E a uma educação nacional regular ou *hispana*, como é chamada no Equador, opõe-se um subsistema de educação indígena (México) ou um sistema de Educação Intercultural Bilíngüe (Equador). Em outros países, a Educação Intercultural Bilíngüe é administrada mediante programas nacionais ou regionais, dos quais se encarrega uma direção ou uma divisão *ad hoc*, como no

caso de Chile, Colômbia, Guatemala e Peru, e envolve os estudantes indígenas que habitam em determinadas regiões do país (Colômbia) ou que freqüentam centros educativos nos quais se aplica essa modalidade sem conseguir, ainda, atender a todos os educandos indígenas (Guatemala), ou inclusive atendendo unicamente àqueles que vivem nas comunidades mais distantes e cujas escolas tem, em geral, vários graus (Peru). Em outros países conta-se somente com projetos focalizados, dirigidos a algumas comunidades em particular (Argentina, Costa Rica, Panamá e Paraguai). Na Bolívia e na Nicarágua, os projetos devem atender a todos os educandos indígenas que falam um idioma nativo, porém na Bolívia, não se conseguiu ainda o apoio necessário.

Outra característica da Educação Intercultural Bilíngüe está relacionada às características socioeconômicas das comunidades em que essa modalidade se oferece, tratando-se em geral de escolas pobres, que recebem uma atenção ainda limitada, e inclusive precária, por parte dos sistemas educativos. Como as outras escolas rurais de áreas pobres da região, as escolas bilíngües recebem uma porcentagem ainda alta de docentes sem formação profissional prévia (interinos, improvisados ou sem titulação, como são conhecidos), que trabalham em circunstâncias difíceis, marcadas não só pela pobreza do entorno, mas, também, e, sobretudo, pela insuficiência e pela falta de recursos didáticos em geral, entre os quais cabe destacar o fato de terem sido formados para uma situação de escolas completas (com um docente para cada grau), quando na realidade muitas escolas bilíngües são unitárias e requerem atenção a partir de uma orientação multisseriada. Além disso, nessas áreas, os períodos escolares reduzem-se significativamente e o tempo efetivo de aprendizagem e ensino pode chegar a somente dez horas semanais (Bolívia, Guatemala e Peru, por exemplo). Essa situação se complica ainda mais pelo fato de que cada vez menos docentes titulados, indígenas ou não, querem viver nessas comunidades e, menos ainda, permanecer nelas durante os dias úteis. Todo esse panorama se configura como um cenário desvantajoso para a aprendizagem das crianças indígenas.

No entanto, e como foi destacado nessa comunicação, a aplicação da Educação Intercultural Bilíngüe, ainda que com essas restrições, trouxe resultados favoráveis, tanto para os alunos quanto para seus pais e suas comunidades. No entanto, cabe reconhecer também nesse balanço que, em vários países, regiões e comunidades, nem sempre se aplicam os enfoques e as metodologias bilíngües e interculturais, inclusive quando os docentes são indígenas e assim o prescreva o sistema educativo (como ocorre com freqüência em muitos lugares e, em particular, na Guatemala e no México). Isso pode levar a situações nas quais os resultados sejam até inferiores aos atingidos naquelas comunidades indígenas em que a escola somente oferece

uma educação monolíngüe em castelhano, a partir de uma lógica de imersão nessa língua. Vale dizer que em muitos lugares, sob o nome de Educação Bilíngüe Intercultural ou somente educação bilíngüe, ainda se continua com a política de castelhanização forçada. O aspecto paradoxal é que tais processos podem ser mediados por um docente indígena – com um manejo limitado da língua castelhana – que queira obrigar seus alunos a aprender por meio dela. Tais situações, obviamente, não chegam aos resultados que a literatura internacional reporta e geram queixas e frustração por parte de pais e mães de família, permitindo que quem se opõe a uma educação lingüística e culturalmente pertinente reafirme seus preconceitos a respeito das línguas indígenas, vendo-as como inservíveis, e as culturas indígenas como obsoletas e contrapostas à modernidade e ao desenvolvimento.

Um dos maiores descontentamentos entre os pais e as mães de família indígenas está relacionado à incapacidade de nossos sistemas educativos nacionais, dos próprios programas de educação bilíngüe e de todos nós, de planejar programas eficientes e eficazes de ensino do castelhano ou do português como segunda língua. É assombroso que, por se tratar dos idiomas hegemônicos da região, ainda não tenhamos conseguido construir propostas de ensino de segunda língua que funcionem nas condições objetivas em que se desenvolve a educação nas comunidades indígenas. É urgente uma maior reflexão sobre esse tema, para responder a uma das expectativas e necessidades mais sentidas da população indígena, além de um de seus direitos lingüísticos por excelência, no atual contexto multilíngüe do qual formam parte (LÓPEZ, no prelo). Em nossa experiência, a oposição de muitos pais e mães de família ao ensino de/e na língua indígena está em direta relação com o temor do risco de que seus filhos e filhas fiquem sem aprender o castelhano. Em diversas comunidades da Bolívia e do Peru, foi comprovado que os pais e as mães de família não se opõem à educação bilíngüe como tal, mas estão sim contra uma educação veiculada somente em aimara ou quéchua. Por isso reclamam que a educação seja dada nos dois idiomas e que, como numa parrelha, os dois bois caminhem juntos.

Porém, aparentemente em contradição a isso, começam a surgir, em alguns lugares dessa região, proposições de alguns dirigentes e organizações indígenas que, a partir de uma tomada de posição política a respeito do currículo e da educação, vêem agora a Educação Intercultural Bilíngüe só como uma parte da oferta educativa estatal (inclusive quando essa surgisse, como destacamos aqui, das próprias reivindicações indígenas) e apesar de reconhecerem o avanço que sua implantação significa, consideram que é preciso dar um passo além e ir no caminho da construção de uma proposta educativa indígena: ou seja, de uma educação pensada pelos indígenas, a partir de sua cosmovisão e de suas formas de sentir e de agir. Pensa-

se que só assim as sociedades indígenas conseguirão sobreviver em conformidade com seus próprios projetos de vida. Isso não supõe, de modo algum, vontade de isolamento, mas sim uma exigência de maior autonomia e uma dose ainda maior de pertinência da oferta educativa estatal. Assim o postulam diversas organizações e líderes indígenas colombianos e equatorianos, e vozes similares escutam-se a partir das comunidades e zonas específicas da Bolívia, Guatemala, México e Peru, por exemplo.

Talvez ainda falte um maior ingrediente político aos aspectos teórica e tecnicamente avançados da Educação Intercultural Bilíngüe no continente, a partir de um igualmente maior alinhamento e de uma interlocução com as organizações e os líderes indígenas, de maneira que eles enriqueçam a visão desse tipo de educação, apropriem-se dela e a transformem em conformidade com seus próprios fins e objetivos. Para que isso ocorra, será necessário consolidar e reforçar os processos participativos, pois, como aqui sugerimos, já não é possível falar de Educação Intercultural Bilíngüe tampouco de educação indígena ou educação própria sem uma participação ativa e decidida das próprias comunidades na gestão educativa, e sim, repensar o papel que essas mesmas comunidades têm como agentes educativos. A partir dessa ótica, talvez tivéssemos que pensar inclusive em níveis de complementaridade entre os docentes do sistema educativo e os educadores nativos das comunidades.

Por isso, consideramos que, apesar de sua natureza inovadora, participativa e integral, a Educação Intercultural Bilíngüe deve ser considerada como uma proposta em construção, inclusive se já adquiriu, como vimos, o estatuto legal em quase todos os Estados da região latino-americana. Depois de se concentrar nos aspectos pedagógicos, didáticos e lingüísticos do currículo da educação básica ou primária da área rural, é preciso dirigir os esforços para diversos âmbitos estratégicos dessa proposta, ainda desatendidos ou recentemente encarados:

- uma gestão escolar e educativa apropriada ao espírito horizontal e participativo da Educação Intercultural Bilíngüe, que inclua o fortalecimento da participação comunitária e das organizações indígenas na gestão e nos próprios afazeres da educação, no âmbito da descentralização administrativa;
- uma maior atenção à diversificação curricular, de maneira a contemplar também os saberes, conhecimentos e valores comunitários, a partir de uma ótica de complementaridade entre o tradicional e o moderno;
- o impulso à produção textual, tanto por parte das crianças indígenas quanto dos seus professores, como uma ferramenta que permita que tanto a

subjetividade quanto o conhecimento ancestral aflorem e sejam plasmados nos textos que dão conta dessa bagagem silenciada e oculta, promovendo dessa forma o surgimento de novos autores indígenas, cujos materiais possam também enriquecer os processos escolares;

- o estabelecimento de pautas de avaliação e de medição da qualidade, compatíveis com o espírito de reconhecimento e de aceitação da heterogeneidade, inerentes a toda proposta de Educação Intercultural Bilíngüe, de maneira a superar a atual situação que foi produto das reformas educativas em que, por meio de provas-padrão pensadas a partir do/e em castelhano – e em alguns casos traduzidas para as línguas indígenas –, pretende-se medir a qualidade da educação, sem levar em conta o caráter contextual e situado das aprendizagens indígenas;
- o atendimento escolar, a partir de uma perspectiva intercultural bilíngüe, que seja, por sua vez, compatível com a natureza multisseriada ou unidocente da maioria das escolas em áreas indígenas, aproveitando para isso o caráter cooperativo da aprendizagem que ainda é característico em muitas comunidades indígenas, e o valor social que nelas adquire o conhecimento individualmente acumulado;
- a busca de estratégias pedagógicas diferenciadas, que dêem conta dos diversos níveis de bilingüismo presentes numa mesma comunidade e inclusive na mesma sala de aula e, nesse contexto, também a busca de estratégias que possam propiciar a revitalização e a recuperação das línguas ancestrais, quando as comunidades assim o desejarem;
- a busca da complementaridade entre a educação formal e a não-formal, articulando dessa forma a educação escolar com a alfabetização de jovens e adultos e com os diversos processos de capacitação de que eles freqüentemente participam na mesma comunidade;
- a formação docente inicial e permanente adequada às exigências da educação indígena, com ênfase na recuperação e na sistematização das práticas de criação, geração e construção de conhecimentos das comunidades indígenas, para, dessa forma, estar em melhores condições de desenvolver conteúdos e didáticas interculturais nas diversas áreas do currículo;
- a extensão à educação secundária e também à educação superior;
- a incursão em escolas do meio urbano com migrantes indígenas;

- a necessidade de transcender o próprio âmbito indígena para impregnar a educação de todos, de maneira que todos os educandos latino-americanos tomem consciência, ao menos, da existência dos indígenas, assim como de suas particularidades socioculturais e sociolingüísticas que os fazem ser o que são, âmbito no qual uma perspectiva de direitos pode ser de grande vantagem; e por último, porém, não por isso, menos importante;
- o aproveitamento das novas tecnologias da comunicação e da informação no desenvolvimento e na implementação de programas de educação intercultural, bilíngüe ou não, tanto com educandos indígenas como com não-indígenas.

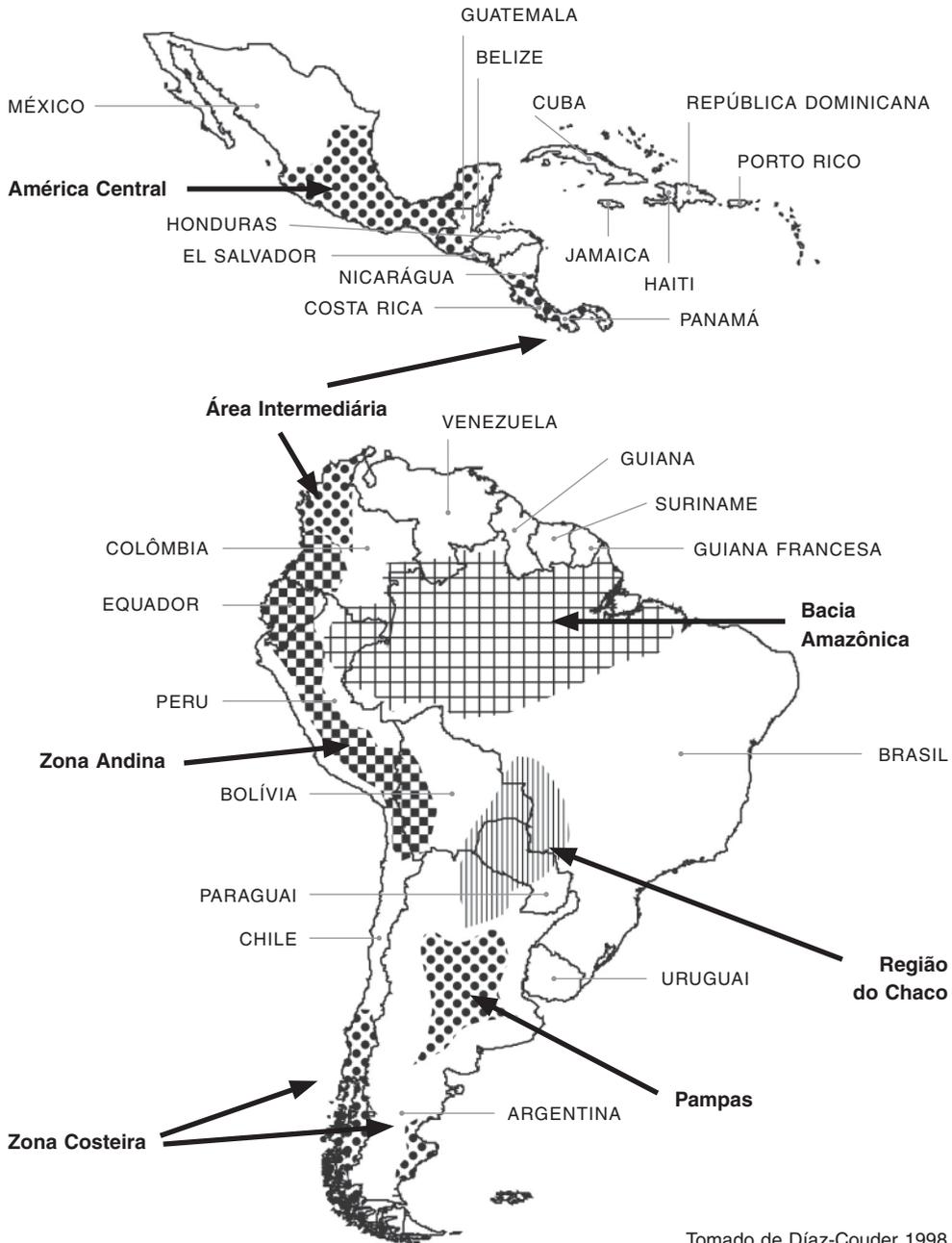
Quanto à interculturalidade como postulado que rege toda a educação nacional de vários países, como por exemplo Bolívia, Equador, Guatemala, México e Peru, tampouco se avançou muito no desenvolvimento de um currículo de alcance nacional, a partir de uma perspectiva que apela para a transformação da sociedade hegemônica no reconhecimento do caráter multicultural do país e da necessidade de construir uma sociedade intercultural. Tampouco se conseguiu ainda operacionalizar de modo suficiente a noção de interculturalidade, transcendendo o plano ético-discursivo e incipiente no qual ainda está ancorada essa noção, de maneira que ela contribua para a modificação substantiva dos comportamentos e das relações sociais na sala de aula e na escola para, a partir desse lugar e por meio de um novo tipo de educando, impregnar o conjunto da sociedade.

Encerramos essa visão sobre a educação em áreas indígenas da América Latina sustentando que, apesar dos avanços nessa matéria, ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto ao cuidado para que a vontade política dos Estados, expressa pelas Cartas Constitucionais, seja o ponto de partida para a tarefa educativa e não se torne uma letra morta. Outro desafio maior, relacionado ao anterior, é o esforço para reverter a cumplicidade dos povos indígenas em sua desvalorização, por parte da sociedade dominante, ao interiorizarem uma “auto-imagem negativa que favoreceria o autodesprezo e o apreço ao colonizador” (TUBINO, 2002). A Educação Intercultural Bilíngüe adquire seu real sentido nessa missão de mudança social, com a emancipação da opressão “que deve começar pela liberação dessa identidade automutiladora imposta”.

A Educação Intercultural Bilíngüe e a etnoeducação devem contribuir para a reconstrução das subjetividades indígenas de maneira que, sobre essa base, possam também ser reconstruídas as relações assimétricas, negadoras do diferente e opressoras, que marcaram as relações entre indígenas e não-indígenas e que

geraram a invisibilização das culturas e das línguas indígenas e dificultaram o seu desenvolvimento. Para isso, será necessário atentar com cuidado para as reivindicações indígenas que abordam sua problemática a partir de uma perspectiva integral ou holística e que colocam suas demandas educativas num contexto mais amplo de defesa territorial, de proteção do meio ambiente, de aproveitamento racional dos recursos naturais e também de defesa de um ambiente sadio e saudável não só para eles, mas também para todos nós. Nesse processo é preciso pensar a educação e a diversidade cultural também a partir da desigualdade social, como nos ensinou Freire. Torna-se imperativo, para isso, retomar o sentido político com o qual nasceu a Educação Intercultural Bilíngüe há mais de duas décadas. Somente na medida em que retomarmos essa incumbência poderemos rebater os ventos contrários à diversidade e ao indígena que começam a soprar em alguns de nossos países, uma ou duas décadas depois da implementação das políticas liberais de reconhecimento da multiculturalidade que nos caracteriza como latino-americanos.

Mapa 1: Principais Áreas Multilíngues da América Latina



Mapa 2: População Indígena na América Latina



Referências

BARNACH-CALBÓ, E. La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 13, p. 13-33, 1997.

CORRALES, M. E. et al. (Eds.). La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. In: 2º CONGRESO UNIVERSITARIO DE ETNOEDUCACIÓN, 2003, Bogotá. *Memorias*. Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo y Proeib Andes, 2003.

CSUTCB. *Hacia una educación intercultural bilingüe*. La Paz: Centro Cultural Jayma, 1991. (Raymi; 15).

DÍAZ-COULDER, E. Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 17, p. 11-30, 1998.

FREIRE, P. *Política y educación*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1997.

FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

GIROUX, H. *Remarx: Radical Pedagogy and Prophetic Thought; remembering Paulo Freire*. V. 9, n. 4, p. 76-87, 1997 (Rethinking Marxism).

GROSS, C. *Democracia, etnicidad y violencia: el embrollo colombiano*. In: YAMADA, M.; DEGREGORI, C. I. (Org.).

Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Osaka, Japão: JCAS Symposium Series 15, 2002. p. 129-146.

HORNBERGER, N.; LÓPEZ, L. E. Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia. In: CENOZ, J.; GENESEE, F. (Eds.). *Beyond Bilingualism: multilingualism and multiculturalism in education*. Londres: Multilingual Matters, 1997. p. 206-242.

LÓPEZ, L. E. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In: UNESCO. *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Orealc, 2001. p. 382-406.

_____. La educación intercultural bilingüe ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos? In: YAMADA, M.;

DEGREGORI, C. I. (Orgs.). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka, Japão: JCAS Symposium Series 15, 2001. p. 7-30.

_____. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües; conferência realizada em Guatemala, 1995. In: CALVO, J.; GODENZZI, J. C. (Eds.). *Multilingüismo en España y en América Latina*. Cuzco: Bartolomé de las Casas, 1998. p. 53-98.

_____. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües; conferência realizada em Guatemala, 1995. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, n. 17. p. 51-90.

_____. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües; conferência realizada em Guatemala, 1995. 2. ed. *Revista Paraguaya de Sociología*. Asunción: Año 34, n. 99, p. 27-62, 1997.

_____. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües; conferência realizada em Guatemala, 1995: extratos. *Básica: Revista de la Escuela y del Maestro*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, p. 38-45, 1995.

_____. En prensa ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como L2 en América Latina? In: JUNG, I.; LÓPEZ, L. E. (Eds.). *Abriendo la escuela: adquisición y enseñanza de castellano como segunda lengua*. Madrid: Morata, s.d.

_____. *Literacidades y educación intercultural bilíngüe en la subregión andina. Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: n. 8, p. 9-47, 1999.

_____.; KÜPER, W. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, p. 17-85, 1999.

_____.; _____. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas 2. ed. rev. ampl. Eschborn: Seção de Educação, Ciência e Juventude/GTZ, 2001.

_____.; _____. *Informe Educativo*. Eschborn: Seção de Educação, Ciência e Juventude/GTZ n. 94, p. 80, 2002.

PATRINOS, H. A. The Costs of Ethnicity: an international review. In: PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. (Eds.). *Indigenous People and Poverty in Latin America: an empirical analysis*. Washington, D. C.: The World Bank, 1994, p. 5-20.

PROEIB ANDES. *Diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo de las tierras bajas de Bolivia*. Cochabamba: Proeib Andes, 2001. (Mimeografiado).

QUIROGA, J. A. Uniformación global, diferencias locales: la encrucijada cultural. In: *Anuario Cosude*. La Paz: Plural, p. 41, 2001.

SICHRA, I.; LÓPEZ, L. E. *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Qinasay. Cochabamba: v. 1, n. 1. p. 15-26, 2003.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, N. (Ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. p. 51-76.

As políticas
Públicas e a
Educação na
Diversidade

Reflexão Político- Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngüe

Guillermo Williamson Castro*

Essa apresentação oferece uma visão reflexiva no contexto da diversidade e da pluralidade das sociedades latino-americanas e, particularmente, da chilena, centrada na Educação Intercultural Bilíngüe (EIB), a partir da experiência do Ministério da Educação (Mineduc) e do seu Programa de Educação Intercultural Bilíngüe (PEIB)¹, bem como a partir dos resultados de experiências de pesquisa desenvolvidas nas escolas e comunidades indígenas². A apresentação está dividida em três partes. Na primeira, é brevemente apresentado o contexto nacional da EIB no Chile. Na segunda, é feita uma reflexão geral sobre os sentidos, para a educação, da diversidade e do pluralismo como valores humanos, das exigências históricas e os princípios educativos, projetando-os na

* *Coordenador Nacional do Programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério de Educação do Chile.*

¹ O Programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério da Educação (PEIB), no âmbito da Reforma Educacional, está focalizado prioritariamente nos estabelecimentos educacionais e nas comunidades locais, em contextos de interculturalidade, com uma significativa população indígena de povos regidos pela Lei nº 19.253. Está organizado em três programas: PEIB-Permanente, Programa Origens e Programa de Bolsas Indígenas.

² O autor, docente do Departamento de Educação da Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, foi o diretor do projeto *Gestão Participativa em Educação-Kelluwün* que integra a Iniciativa Comunidade de Aprendizagem da Fundação W. K. Kellogg. Esse projeto desenvolveu-se em dezessete estabelecimentos e comunidades dos municípios de Ercilla e Collipulli, na IX Região da Araucanía, Chile (1999-2002), gerando um conjunto de aprendizagens *de fora do Estado/Mineduc*, que contribuem para gerar um diálogo com o que atualmente se desenvolve *no Estado/Mineduc*. Esse projeto foi apresentado em outro painel no mesmo evento.

EIB. Na terceira, são assinaladas as políticas e atividades em desenvolvimento, os dilemas que se apresentam nas decisões políticas e técnicas, institucionais e pessoais, e alguns desafios atuais do PEIB do Mineduc.

A EIB é hoje um processo em construção social e pedagógica, com um claro sentido político e que se enquadra nos – contraditórios e não isentos de conflitos – processos e discursos sociais, culturais, políticos e regionais que se estabelecem entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade, entre os diversos povos e no interior de cada um. A EIB é parte das políticas indígenas e educacionais (Reforma Educacional) do Governo da Coalizão de Partidos pela Democracia. Porém, a diversidade também o é, e queremos destacar esse fato como uma característica própria do ser humano e uma exigência de sua humanização, que se expressa e se constrói no âmbito das possibilidades históricas. Impulsionar essa construção pedagógica como um programa estatal propõe desafios programáticos estratégicos e, ao mesmo tempo, gera um conjunto de preocupações de responsabilidade ética, política e profissional sobre as quais é necessário refletir crítica e autocriticamente.

O contexto nacional da EIB e das reflexões sobre ela

A EIB no Chile, na perspectiva do Estado, enquadra-se em dois âmbitos das políticas públicas: a indígena e a Reforma Educacional.

As políticas indígenas

O Governo da Coalizão de Partidos pela Democracia estabeleceu duas prioridades atuais:

- a) Avançar no cancelamento da dívida histórica do Estado para com os povos indígenas:

Isso significa, em primeiro lugar, reconhecer essa dívida gerada em mais de um século de responsabilidade estatal que contribuiu, promoveu ou foi diretamente responsável pela perda de direitos e território e pela exclusão, em todos os âmbitos de desenvolvimento dos povos, entre eles o cultural e o lingüístico. Em segundo lugar, implica reparar essa perda de direitos e responder às suas reivindicações históricas.

- b) Estabelecer uma política de novo tratamento nas relações entre Estado e povos indígenas:

Trata-se de democratizar o aparato estatal modificando as atuais relações institucionais entre Estado e povos indígenas, redefinindo os processos de participação indígena nas políticas públicas e nos seus programas.

O Chile é um país no qual o reconhecimento aos direitos próprios dos povos indígenas ainda é muito precário. A correlação de forças no Parlamento impediu o avanço nesse campo. As leis de entrave que se mantêm desde o regime militar e que fazem do Chile um país no qual a democracia ainda se encontra em transição, permitiram que a oposição ao governo negue sistematicamente a aprovação desses direitos.³ De fato, não se pôde aprovar o Convênio nº 169 da OIT, tampouco o reconhecimento constitucional do povo entre as coletividades étnicas do país, nem os direitos culturais e lingüísticos, como o reconhecimento das crenças originárias enquanto componentes das fontes espirituais do país ou a consideração do Chile como um país multilíngüe.

Os atuais modelos legais de proteção e desenvolvimento indígena são a Declaração dos Direitos Humanos, a Convenção dos Direitos da Criança e, especialmente, a Lei nº 19.253 (1993), que foi aprovada num contexto político particular do país e que criou a Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena (Conadi), que promove a cultura e a educação intercultural e protege a terra indígena, impedindo sua venda no mercado capitalista de terras. A concepção estatal do tema considera que todos os âmbitos dos problemas que devem ser abordados constituem uma parte integral de uma mesma situação global, portanto, devem ser tratados integralmente. Os direitos culturais também dependem do exercício de outros direitos.⁴

Essas duas prioridades expressam-se na EIB por meio do esforço para reconhecer na educação, no currículo e na pedagogia as culturas e línguas indígenas em contextos de interculturalidade, bem como pelo fomento à participação social e familiar na gestão escolar e institucional do Mineduc.

Nesse contexto, a preocupação do governo é avançar na concreção prática dos direitos, esperando uma conjuntura parlamentar favorável para formalizá-los legalmente.

³ As normas constitucionais mantêm traços autoritários em diversos âmbitos da vida institucional do país. Na política ainda se mantêm senadores designados e senadores vitalícios; as funções e a composição do Conselho de Segurança Nacional e do Tribunal Constitucional alteram o exercício da autoridade presidencial; a irremovibilidade dos comandantes em chefe das Forças Armadas, o sistema binominal de eleições, que dificulta a formação das maiorias e a representatividade das minorias no parlamento e que, associado aos altos quoruns exigidos para modificações constitucionais, impediu a aprovação de leis constitucionais a favor dos direitos indígenas.

⁴ Um exemplo dessa concepção é o formato do Programa de Desenvolvimento Integral das Comunidades Indígenas (Programa Orígenes Mideplan/BID; 2001-2004) que contempla os aspectos de Desenvolvimento Produtivo, Saúde Intercultural, Educação Intercultural, Cultura Indígena e Fortalecimento Institucional.

A Reforma Educacional

O segundo processo que enquadra a EIB no Chile, a partir do Estado, é a Reforma Educacional que está em desenvolvimento desde a década de noventa.

Num contexto de descentralização, liberdade de ensino e precárias normas de defesa do direito à educação, devido ao modelo constitucional da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (Loce), ditada no regime militar e praticamente imodificável pelo contexto legal do país,⁵ os Governos da Coalizão de Partidos pela Democracia priorizaram os objetivos de melhoria da qualidade da educação e equidade para toda a educação do país.

A Reforma Educacional está formada por uma série de princípios, programas, medidas e orientações que lhe outorgam coerência e sustentabilidade, entre elas: Programas de Melhoria da Qualidade da Educação (programas focalizados, apoio a iniciativas pedagógicas, programas inovadores); Desenvolvimento da Profissão Docente (melhoria de condições de remuneração e de trabalho dos docentes, programas de inovação na formação inicial e continuada); Jornada Escolar Completa (maiores e melhores tempo e espaço escolares); definição dos Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios e dos Objetivos Fundamentais Transversais; Planos e Programas de Estudo (para educação básica, média e pré-escolar); ampliação da ajuda estudantil (programas assistenciais focalizados, bolsas – entre as quais as indígenas), obrigatoriedade da educação até os doze anos e melhoria dos instrumentos de financiamento escolar (subvenções).

É nesse contexto que se desenvolve a EIB, que é, mais que um programa especial, uma modalidade específica da reforma para cenários educativos interculturais, agora, com a presença de alunos(as) indígenas e não-indígenas. No Chile não se busca estabelecer um sub ou um parassistema educacional para povos indígenas, tampouco uma escola indígena, mas procura-se fazer com que o sistema nacional e a escola universal integrem a realidade intercultural a seus projetos educativos, a seus currículos e às suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, procura-se fazer com que sejam consideradas tanto as aprendizagens necessárias para

⁵ A Loce foi promulgada em 10 de março de 1990, um dia antes que assumisse o governo o presidente Patricio Aylwin e constitui uma das várias leis de entrave deixadas pelo governo militar que, dado o sistema binominal das eleições, tornam-se praticamente imodificáveis. Ela privilegia a liberdade de ensino, outorgando aos mantenedores (proprietários-administradores municipais ou privados dos estabelecimentos) a autoridade, a gestão, as decisões sobre o uso dos recursos recebidos do Estado e a propriedade dos estabelecimentos, e ao Estado a obrigação de financiá-los, de elaborar grades curriculares e programas nacionais mínimos e orientadores, de exercer algumas regulações básicas; ela também modificou, sob o princípio de descentralização, a função pública educacional, de responsabilidade principal do estado docente, pela de estado subsidiário, num contexto de livre concorrência entre estabelecimentos para atrair os estudantes, ao menos teoricamente, pela via de projetos educativos próprios ou de qualidade

todos os estudantes do país, quanto aquelas próprias dos indígenas e as geradas na realidade intercultural.

Sentidos para a educação da diversidade e do pluralismo

Essa primeira parte enuncia alguns fundamentos da diversidade e do pluralismo nos componentes da vida humana em sociedade e não só numa demanda dos tempos atuais: na liberdade, na natureza, na cooperação, no conhecimento, nos movimentos sociais e na realidade da América Latina.

A diversidade e o pluralismo cultural compõem uma temática que se refere, em primeiro lugar, ao exercício da liberdade humana e à sua humanização na história. A liberdade, enquanto autodeterminação e autonomia responsável pelas pessoas e suas associações para desenvolver ao máximo suas potencialidades, só se exercita em plenitude se a sociedade na qual vivem oferece as condições efetivas para que esse ato de fazer-se humano plenamente não se oriente pelo enfrentamento de limites externos, mas que o faça pelo ato amoroso de contribuir para o bem-estar comum entre cada indivíduo e sua comunidade; fazemo-nos livres só na medida em que todos os indivíduos e associações vão se fazendo livres mutuamente. Isso praticamente significa que todos, sem distinção nem discriminação alguma, constituem-se como sujeitos de direito pelo simples fato de serem pessoas. Como todos os seres humanos realizam-se como tais em múltiplas formas de associação ou de comunidade, vinculados por trabalho, produção, afetos e crenças, é na convivência social, produtiva e prazerosa que se pode encontrar o espaço de construção e o exercício da liberdade. Para nós, desse fato surge o valor de reconhecer a pluralidade e a diversidade: do ato humano de desdobrar as diversas potencialidades que cada pessoa tem na sociedade e de cada associação que os seres humanos criam. A diversidade e o pluralismo não têm um valor em si, como patrimônio humano, mas constituem condições inerentes e necessárias para que o ser humano realize-se como indivíduo e membro de uma comunidade e sociedade, fazendo-se todos, assim, igualmente livres, autônomos, capacitados para autodeterminar e autogerenciar sua história pessoal e coletiva. O valor final que sustenta a diversidade é, como consequência, a liberdade.

A natureza define-se pela biodiversidade, pela grande quantidade, variedade e pelas relações de espécies e materiais, pelas diversas paisagens geológicas, pela riqueza de sons, cores, formas, interações, pela combinação do que é permanente e do que é mutável, por colaboração, ajuda mútua e concorrência na evolução e no desenvolvimento das espécies. E o ser humano como ser da natureza é parte única

dessa diversidade. Estar no mundo é formar parte de uma biocomunidade na qual cada elemento e membro que a conforma tem um sentido particular de ser. Somos interdependentes e co-criadores em tempos em que, como espécie humana e em poucos anos, estamos destruindo milhões de anos de evolução.⁶ A diversidade está nos genes da espécie humana, somos iguais enquanto pertencemos a uma mesma família da natureza e disso emerge a igualdade intrínseca expressa nos Direitos Humanos; porém, somos ao mesmo tempo diferentes, como indivíduos, gêneros e comunidades, pois nos desenvolvemos em diversos ambientes naturais e culturais na longa evolução do planeta. Desse fato, gera-se o valor natural da diversidade e da pluralidade de indivíduos e comunidades. No universo, o ser humano tem uma função significada pelas culturas, como é o caso das originárias cosmovisões indígenas que expressam essa forma de existir na natureza sob o princípio de pertencimento e não de usufruto.

E aqui a colaboração exerce um papel central. Nascemos em sociedade, nascemos em alguma forma de comunidade e família, aprendemos na conversa, no jogo e na convivência diária, na observação das gerações anteriores, nos afazeres compartilhados desde a socialização inicial, no trabalho e na produção social, nas escolas e experiências formais de educação. A ideologia capitalista e seus mecanismos de educação e propaganda querem fazer-nos acreditar que evoluímos e progredimos graças à concorrência, ao mercado, à liberdade de escolher entre produtos e serviços que nos são oferecidos pelo seu aparato produtivo e que podemos adquirir graças ao dinheiro que expressa o valor mercantil de nosso trabalho. Que somos o que somos graças à racionalidade de nossas decisões de consumo.

Na realidade, em parte eles têm razão, pois essa ideologia internalizou-se demais, tanto que chega a ser efetiva e mobilizadora de grandes massas humanas. No entanto, quando percorremos uma população periférica na qual os pobres, as comunidades indígenas ou rurais de camponeses ou trabalhadores agrícolas subordinados vivem em condições paupérrimas, quando descobrimos as redes sociais de apoio às crianças com necessidades educativas especiais, quando acompanhamos milhares de professores e professoras, indígenas e não-indígenas, comprometidos com seus alunos e nas comunidades, quando observamos a grande variedade de organizações não-governamentais que lutam para se tornar visíveis e atuar em muitas temáticas e territórios, ao ver partidos políticos e setores de igrejas que estão trabalhando com os excluídos, encontramos-nos com milhões de homens e mulheres que não credi-

⁶ BERRY, T. c.p.; CLARKE, T. s.j. Reconciliación con la Tierra. *La Nueva Teología Ecológica*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 1997.

tam na ideologia da concorrência, mas na força da cooperação, da solidariedade e da ajuda humana mútua como o principal fator de transformação da sociedade. E crêem, também, que a cooperação humana é o principal fator de construção de uma sociedade humana, o principal fator de evolução e desenvolvimento cultural das comunidades e dos povos. Esses homens e mulheres, associados e mobilizados, não só enfrentam a racionalidade e a atuação do capitalismo e resistem à sua ideologia, como também são a expressão atual de uma longa história de homens e mulheres que construíram – não sem dores, sofrimentos, erros e morte – as bases culturais da humanidade, suas idéias, ideais, sonhos, modos de existir. Essa cooperação evolui no tempo, é histórica, é diferente no seu componente antropológico entre os povos e as comunidades, às vezes num mesmo território ecológico. A cooperação – em suas modalidades múltiplas – não é um agregado à cultura e à sociedade, é uma parte integrante delas, historicamente construída em suas expressões, por isso, a cooperação sustenta e expressa como valor e ato humano a diversidade e a pluralidade cultural que se estabelecem na relação humana de convivência.

Como educadores humanistas, não podemos acreditar, jamais, no triunfo do mais forte, e sim, na vitória de cada um e de todos, avaliados pela própria consciência e pela contribuição para o bem comum e a justiça social, reconhecidos por outros, graças à cooperação que se sustenta em todas as variadas possibilidades de pessoas, comunidades e povos. Mais do que aproveitar oportunidades, trata-se de demonstrar as mais formosas potencialidades que surgem da vida em solidariedade, ajuda mútua e cooperação.

Cabe uma breve reflexão sobre a Questão do Outro, para fazer uma crítica à concepção idealista e afirmar a histórica.⁷ Somos o que somos, não só por nossa identidade e autonomia em si, mas também porque somos reconhecidos como tais pelos outros: os outros são nosso outro, assim como o somos para eles. E nos reconhecemos em condições cotidianas e sociais históricas muito concretas. Na perspectiva da interculturalidade e da cooperação, é insuficiente estabelecer uma relação de respeito com o outro e pelo outro, valorizando-o como legítimo outro, fora do contexto de existência compartilhado. Esse valor e essa legitimidade devem ser acrescentados ou compreendidos como compromissos com ele, na medida em que se produz um compromisso ativo e histórico na mudança das condições estruturais que condicionam o outro em sua liberdade e impedem o desdobramento de suas potencialidades, mantendo-o em qualquer forma e situa-

⁷ É muito comum encontrar uma leitura idealista da idéia de Humberto Maturana, com relação ao respeito ao outro como legítimo outro na conversação, que constitui o ato amoroso por excelência.

ção de subordinação. Caso contrário é um respeito não-solidário, uma tolerância passiva. O ato amoroso está no reconhecimento e no respeito, com compromisso na transformação das condições que limitam sua humanização e tornam precária a relação e o diálogo criador mútuo. Tampouco se pode transportar mecanicamente uma concepção pessoal ou comunitária do outro para as instituições ou organizações; há algumas que, sendo *outro* para as comunidades, não são legitimamente outros; por exemplo, certas empresas⁸ que se apropriam de territórios indígenas são outros ilegítimos. Uma concepção do outro que não considera sua situação histórica é uma visão idealista que tornará impossível a verdadeira diversidade e a pluralidade cooperativa. A relação humana entre aqueles que se constituem mutuamente como *outro* só pode dar-se plenamente e de forma simétrica, dialógica, quando o valor de si mesmo está definido pelo reconhecimento e pela valoração do outro e dos outros num ato bidirecional em contextos de humanização, de liberdade, de igualdade, de amor e de justiça social. Por isso, a luta contra a discriminação é central, plenamente humana e necessária, ao mesmo tempo, no campo ideológico-educativo da formação das representações sociais e da produção simbólica, como nos mecanismos sociais e políticos de violência institucionalizada e nas estruturas econômicas e políticas de desigualdade. A luta contra qualquer expressão de discriminação constitui-se como condição necessária para que cada outro seja reconhecido legitimamente como um outro diferente com igual dignidade humana.

Hoje, o grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das forças produtivas, do conhecimento sistematizado e acumulado em múltiplas áreas da vida humana têm uma influência enorme e inegável na cultura e na existência. A velocidade das comunicações e suas novas modalidades (internet, satélites), as mudanças nos meios de transporte, os novos materiais, a biotecnologia, os avanços em eletrônica, química e física estão tendo imensas e imprevisíveis consequências na vida cotidiana da humanidade: mudanças radicais nas relações sociais de trabalho, no mercado de trabalho, nas modalidades de educação, na mobilização internacional dos capitais e na fragilidade das economias nacionais, em questões bioéticas referentes à convivência, saúde, vida e morte, no aumento das desigualdades sociais, na destruição ambiental; porém, também geram maiores e melhores comunicações planetárias, melhoram certas condições de vida, ampliam as possibilidades de acesso a uma gama enorme de conhecimentos e à sua acu-

⁸ Como exemplo disso, na América Latina e no Chile, há empresas vinculadas à extração ou ao uso intensivo e extensivo de recursos naturais (como as florestais, mineradoras, pesqueiras, turísticas ou vinculadas a megaprojetos, como as elétricas ou de construção de infra-estrutura).

mulação, promovendo condições para a constituição de uma cidadania planetária e para a geração de redes e de movimentos sociais internacionais. Essas mudanças e conseqüências universais enfrentam realidades locais, crenças variadas, idéias divergentes, estilos de vida diversificados, modificações ambientais, com conseqüências na produção rural e no deslocamento de populações, em territórios muito diferentes do planeta.⁹ Ao mesmo tempo permite a maior expansão de idéias, o contraste de ideais, o desenvolvimento de mentalidades abertas, inovadoras e propostas diante do desafio de ser com identidade, do mundo local para o universal. O conhecimento produzido distribui-se desigualmente, como conseqüência das relações de poder e de dominação entre países, classes, nações e povos, e é a partir dessa realidade que se avaliam e se geram as respostas sociais. O desenvolvimento científico/tecnológico – no contexto da globalização – está mudando a humanidade como nunca na história, afetando profundamente a existência de indivíduos e de comunidades que se mobilizam entre a adaptação passiva, a resistência ativa e a apropriação crítica. Essas respostas são múltiplas e foram sendo construídas histórica e dialeticamente a partir de crenças, cosmovisões, idéias e ideais locais, gerando um campo de produção de conhecimento e de ações sociais tão variado, mestiço, eclético e simbiótico como aquele que permite a inter-relação da grande quantidade e qualidade de ideologias, crenças e ideais históricos de nossa época, em resumo, de variadas realidades culturais, econômicas, sociais, políticas, étnicas, territoriais e comunitárias da humanidade. Essa não é uma questão de contradição entre tradição e modernidade; os povos indígenas colocaram desde muito tempo as questões da tolerância, da interculturalidade, da multiculturalidade, do plurilingüismo, da não-discriminação e do direito à educação. Isso constitui e constrói a diversidade e o pluralismo como categorias componentes das sociedades contemporâneas no contexto da relação política de dominação subordinação entre os que detêm o poder político, o poder econômico e o conhecimento e os que o sofrem.

Um capítulo particular é a crescente tendência à perda da variedade e da riqueza lingüística das línguas originárias da América Latina e do Chile, que deve ser enfrentada com coragem pela sociedade indígena, pelo Estado e pelo sistema educacional, buscando o estabelecimento de políticas lingüísticas que permitam a recuperação, a reprodução e a produção, a partir dos neologismos, do uso habitual em contextos institucionais e cotidianos. A EIB deve constituir-se como uma oportunidade para proteger as línguas do desaparecimento, para gerar condições de valorização na população indígena e não-indígena, e desse modo, construir

⁹ DAWBOR, L. A Reprodução Social. *Propostas para uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.

uma simetria de valor e uso diante da língua dominante, que é o espanhol, e da influência e necessidade crescentes do inglês.

Nesse contexto, a expansão dos sistemas educativos, o aumento progressivo das oportunidades de acesso aos conhecimentos (apesar do crescimento sustentado da brecha digital no interior e entre as sociedades), as grandes mudanças culturais de nossa época, o surgimento das idéias e dos ideais sociais desde o século XIX e os enfrentamentos políticos e ideológicos do século XX, em nível mundial e dos países, geraram uma consciência da multiculturalidade planetária e das sociedades que, associadas aos Direitos Humanos, permitiram a organização e a mobilização social em direção ao exercício do direito à livre expressão cultural, lingüística, religiosa, de orientações sexuais, ideológicas e étnicas; em direção à recuperação de territórios nos quais podem viver comunidades estruturadas em diversas formas de vida. Assim, criaram-se as condições de resistência a uma hegemonia cultural associada a estruturas dominantes e opressoras de poder econômico e político; e buscam-se novos modos de viver a participação que reformem a democracia liberal por meio da ampliação do princípio da igualdade à diversidade, do princípio dos direitos individuais ao dos direitos comunitários, da concepção representativa a uma mais participativa, da hegemonia das majorias ao respeito e à participação das minorias. Hoje, a diversidade e o pluralismo cultural são reivindicações sociopolíticas de povos, grupos ou comunidades cada vez maiores que se propõem a discutir, a partir de uma diversidade de identidades e de territórios, a educação, a política, a economia, a cultura, a língua e inclusive a reconstrução da democracia e da cidadania. Elas expressam e constituem a luta contra toda e qualquer forma de discriminação, contida na luta superior pela justiça social.

Finalmente, a realidade latino-americana é uma fonte de diversidade em si mesma pela sua enorme variedade cultural, lingüística, de crenças, etnias, povos, formas de vida, música, artes plásticas, dança, literatura, expressão corporal, sonhos, idéias, ideais e utopias. A realidade expressa e exige o pluralismo cultural de povos, comunidades, territórios; dos mundos indígenas, mestiços, afrodescendentes, imigrantes de todo o planeta, moradores urbanos, rurais e camponeses, que conformam essa paisagem multicultural que é o nosso continente. O continente também vive e resolve de modos variados as tensões e contradições que se produzem nos territórios: no interior dos povos indígenas (identidades, variedades lingüísticas, crenças regionais e políticas), entre os povos indígenas de um país ou entre esses e a sociedade global ou com as comunidades de seu interior.

Isso exige a reorganização do Estado e do poder: passar do centralismo para a regionalização e a descentralização. Da concentração do poder político e econômico

em territórios determinados para a sua distribuição nas regiões e localidades, para a não-concentração e a descentralização, para organismos estatais diversos, municípios, sociedade civil e povos indígenas, ressignificando o poder estatal em virtude do fortalecimento do poder civil em todos os territórios organizados sob diversas modalidades. A diversidade e o pluralismo são também uma questão de distribuição territorial do poder.

Como conseqüência, a diversidade e o pluralismo não se fundamentam por sua atualidade histórica, nas propostas ou no desenvolvimento de teorias pós-modernas ou na mobilização social de identidades. Fundamentam-se num conjunto de fatores sobre os quais apresentei uma paisagem muito geral, que se gera no mais profundo sentido do que é ser humano e em sua luta social para existir: no anseio e na exigência da liberdade humana, em que somos parte da biodiversidade da natureza, na cooperação social como base da construção de uma cultura humanista a partir dos excluídos, no desenvolvimento ético do conhecimento científico-tecnológico e nas crescentes demandas e lutas de diversas identidades comunitárias por seu reconhecimento como tais e por sua participação nas determinações referidas a territórios que vão do local ao global. A diversidade e o pluralismo emergem, definitivamente, da própria vida dos povos e das comunidades do continente.

Desses – e de outros fundamentos que não tratei aqui – surge a necessidade de integrar, à educação e às reformas educacionais, o princípio da diversidade e do pluralismo cultural.

No contexto capitalista neoliberal e da globalização, a diversidade é valorizada a partir da economia e não das mais profundas fontes do ser humano e de seus sonhos de humanização. O dinheiro, o mercado, a concorrência, o individualismo, a superexploração do trabalho, a acumulação conjunta de capitais e conhecimento, o uso da violência, a privatização do Estado, a unilateralidade nas relações de poder internacional, a submissão predatória do meio ambiente, o fortalecimento dos sistemas repressivos, a descrença sistemática na política e na democracia e a concentração do poder econômico ou político são os componentes desse modelo hegemônico. Tudo ao contrário do ideal da interculturalidade como proposta de convivência humana. O capitalismo neoliberal é uma utopia ou uma teoria que pretende dar uma explicação completa sobre o ser humano e sua história, partindo da economia, centro a partir do qual tudo se explica,¹⁰ nesse sentido, contrapõe-se às utopias dos povos indígenas que explicam a integridade do ser humano no universo, a partir de cosmovisões fundadas

¹⁰ COMBLIN, José. *El Neoliberalismo. Ideología Dominante en el Cambio de Siglo*. Santiago, Ediciones Chile-américa Cesoc, s.d, p. 17.

em elementos transcendentais, na centralidade da humanidade no mundo, na subjetividade, na cooperação. Por outro lado, vivemos em países com democracias restritas – no caso do Chile, ainda em transição – em que a vigência dos direitos humanos, como a ética do século XXI, ainda é algo a ser conquistado.

Porém, também vivemos em tempos de esperanças, expressas por sinais dos tempos emergentes da dialética freireana, da denúncia da injustiça e do anúncio da esperança de uma sociedade justa e livre, esperança que se constrói, endógena e socialmente, a partir dos pobres e excluídos, a partir dos homens e mulheres comprometidos com a justiça social nos campos intelectual, científico, artístico, religioso, político e econômico. Na pedagogia, na economia popular, na busca ética do conhecimento científico e tecnológico, no desenvolvimento de novas formas de ajuda mútua, também estão sendo construídas endogenamente a cultura e a sociedade futuras. Na interculturalidade já está um dos germes de uma sociedade verdadeiramente humana, centrada na diversidade, na liberdade e na justiça social.

Esse é o contexto global em que devemos atuar na educação.

A teoria e a prática educacionais podem nos dar uma luz na tarefa de integrar a diversidade e o pluralismo cultural numa perspectiva de interculturalidade. Com esse conceito, expressaremos na educação o que são o pluralismo e a diversidade cultural, pois eles enfatizam a relação e o diálogo simétrico e aberto entre culturas, povos e linguagens como um processo de construção histórico e social de humanização pessoal e comunitária. Há uma discussão entre multiculturalidade e interculturalidade à qual não remeterei aqui. Suas origens são diferentes, porém complementares e, dependendo da concepção, não necessariamente excludentes; no interior de cada conceito, há diversas compreensões. O que interessa recuperar para a educação são aquelas categorias e relações sociais de aprendizagem que refletem a variedade de discursos, línguas, crenças, modos de viver, pensar e sentir de pessoas e comunidades em relações de diálogo legitimado, baseado na reciprocidade de saberes, simétrico e produtivo com outras pessoas e comunidades: sem racismo, xenofobia e qualquer desejo ou prática de discriminação, ou interesse de imposição de nenhum grupo, seja esse minoritário ou majoritário, e menos ainda entre os excluídos, comunidades ou povos. Hoje, interessa que esses sejam conteúdos de uma mobilização mais ampla em direção a uma nova relação social e territorial que somente será construída pela mudança mais profunda do sistema social, político, cultural e econômico no qual vivemos. Nesse sentido, atribuímos um caráter político, crítico e humanista à tarefa de fazer da educação um processo de encontro, reconstrução e produção cultural a partir do diálogo intercultural, e de fazer das escolas espaços de transmissão, de reconstrução crítica e de produ-

ção cultural a partir da contribuição de diversas existências sociais, na perspectiva transformadora dos contextos que condicionam a vida das comunidades educativas locais ou indígenas.

Busca-se a integração como inclusão, a partir do reconhecimento da exclusão, da desigualdade, da miséria e da pobreza, de um sentido de equidade. Porém, a interculturalidade não encontra nisso o seu sentido pleno. A integração e a inclusão são exigências da justiça social e da democracia, porém, não a justificam totalmente. O que constitui o seu sentido histórico é a transformação da sociedade em direção a um verdadeiro sentido de comunidade de idéias, ideais, sonhos e práxis de cooperação que recolham, valorizem e reconstruam o melhor (o que seja mais propriamente humano e transcendente do humano) da variedade de contribuições culturais significativas que se encontram na sociedade. Seria passar, definitivamente, da coexistência para a convivência; da tolerância passiva para a tolerância ativa e criativa; da dominação/subordinação para a comunidade; da desagregação para a unidade. No capitalismo e nas democracias não-consolidadas, é bastante impossível a integração como modo de convivência comunitária no nível de sociedade. Não é possível a igualdade de oportunidades nessa sociedade. Não podemos ser parte daqueles que a estabelecem como norma desses tempos: no mais íntimo de nossos corações e no mais objetivo de nossa razão, sabemos que isso não é realizável. É possível avançar em direção a essa igualdade de oportunidades na medida em que se afetam aspectos essenciais do sistema em que vivemos. Basicamente, se for redistribuído o poder e se forem fortalecidos os Direitos Humanos, será ampliada e melhorada a educação como direito cidadão, e reconhecido o caráter político, social e técnico da educação e da pedagogia e, finalmente, serão potencializadas as contribuições da diversidade de indivíduos, povos e comunidades.

Se recordarmos e estudarmos Paulo Freire, poderemos encontrar em seu pensamento categorias e elementos para desenvolver uma teoria da práxis pedagógica intercultural, como a de *Invasão Cultural* apresentada em *Extensão ou Comunicação?*¹¹

A partir do mundo indígena e dos afazeres educativos latino-americanos são estabelecidas múltiplas conceitualizações sobre Educação Intercultural Bilíngüe (EIB). Os movimentos sociais, como o feminista ou as teorias sobre gênero, os ecologistas, os vinculados às pessoas com necessidades educativas especiais, os movimentos de jovens, de trabalhadores sem-terra desenvolveram teorias ou

¹¹ FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1988.

propostas pedagógicas a partir de suas próprias posições na sociedade, que contribuem com categorias particulares do tipo multicultural à teoria e à prática pedagógica.

A realidade mostra que a integração da diversidade ao currículo ainda é um anseio, ao menos no Chile. O Governo da Coalizão de Partidos pela Democracia está fazendo esforços, a partir de diversos espaços, não isentos de contradições, para ir progressivamente assumindo a diversidade na reforma educacional. Os Objetivos Fundamentais Transversais (OFT), nos quais foram instalados temas de fundamentos da diversidade e da interculturalidade, ainda não conseguiram instalar-se no currículo e nas práticas docentes com o imperativo ético adequado; foram mais trabalhados como programas ou ações específicas do que integrados à tarefa pedagógica cotidiana. Os temas de gênero, de educação sobre a biodiversidade, de direitos humanos e de crítica ao racismo e à xenofobia foram integrando-se de modo progressivo no currículo e no planejamento de práticas pedagógicas; no entanto, isso ainda é insuficiente, e as representações sociais aprendidas pelos gestores e docentes ainda pesam muito nos discursos e nas práticas. O Ministério da Educação está fazendo grandes esforços que combinam políticas focalizadas (por exemplo, para as escolas rurais ou para as de mais baixos rendimentos), ampliação da assistência ao estudante (bolsas, internatos, alimentação, saúde), discursos e políticas de equidade e inclusão (por exemplo, de jovens, de crianças com necessidades educativas especiais, de adultos expulsos do sistema), de incentivo e apoio à melhoria da qualidade da educação (programas especiais, aperfeiçoamento docente), de formação inicial de professores etc. No entanto, a discriminação continua sendo um fator estrutural de desigualdade e de violência simbólica no sistema educacional e na vida cotidiana das escolas, coerente com a estrutura social da sociedade. Ainda temos uma longa caminhada.

Nesse contexto de reforma educacional, o Programa de Educação Intercultural Bilíngüe (PEIB) recolhe o que foi assinalado até aqui e se propõe ao desafio de contribuir para a reforma a partir de seu próprio sentido: a busca e a construção da interculturalidade para todos, ainda que, por agora, centrada na relação entre indígenas e não-indígenas, como condição de melhoria das aprendizagens (objetivo de igualdade) e de fortalecimento cultural e lingüístico dos povos indígenas (objetivo de diversidade), para estabelecer um diálogo cultural produtor de cultura para todos na convivência humana (objetivo societário de justiça social).

O programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério da Educação do Chile

Institucionalidade

O Programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério da Educação do Chile foi criado no ano de 1996, em cumprimento à Lei Indígena (nº 19.253, 1993), a respeito dos povos indígenas nela definidos¹² e em relação com a necessidade de incorporar a EIB aos programas educativos do país e de impulsionar um Sistema de Educação Intercultural Bilíngüe.

Paralelamente, desenvolve-se um Programa de Bolsas Indígenas para 28,5 mil estudantes de educação básica, média e superior que teve um importante efeito na permanência no sistema e na diminuição dos índices de repetência e de abandono escolar.

Hoje, com diversos graus de qualidade, eixos temáticos, sustentabilidade, inovação e apoio financeiro, existe uma importante e variada quantidade de experiências em desenvolvimento, estatais (Mineduc, Municípios), de mantenedores particulares e da sociedade civil que, apesar de ainda deverem ser avaliadas e sistematizadas, representam o impacto e os resultados das políticas empreendidas desde 1996 pelo Mineduc e pela Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena (Conadi). A EIB define-se como uma expressão da Reforma Educacional impulsionada desde 1997. Os desafios são mantidos em termos de qualidade e pertinência das aprendizagens, de cobertura e, sobretudo, do tipo curricular, pedagógico, de avaliação, gestão e participação social.

A partir de 2001, gerou-se um contexto de inflexão na EIB, produto do Programa Origens (Mideplan/BID),¹³ que estabeleceu um modelo de temas educativos, contribuições de recursos e reorganização interinstitucional dessa temática, que obrigou a um reposicionamento e a uma reestruturação do PEIB e da EIB numa escala maior e mais complexa, em termos de linhas de ação. Busca impulsionar ações intersetoriais orientadas ao desenvolvimento integral das comunidades, estabelecer uma nova dinâmica organizacional do Estado, promover a participação social e impulsionar a EIB.

¹² A Lei Indígena chilena reconhece oito etnias: mapuche, aymara, rapa nui ou pasqüense, likan antay, quechua, colla, kawashkar ou alacalufe e yamana ou yagán.

¹³ Empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ao governo do Chile, para o desenvolvimento integral de comunidades indígenas. É administrado pelo Ministério de Planejamento e Coordenação (Mideplan).

A EIB, apesar de ter se desenvolvido principalmente na educação básica, instalou-se como princípio nas novas Bases Curriculares da Educação Pré-Escolar,¹⁴ apoiou iniciativas na educação média (por exemplo, no Projeto Montegrande),¹⁵ iniciou sua inclusão na educação de adultos¹⁶ e manifestou-se na educação superior, principalmente na formação docente.¹⁷ Nesse sentido, sua tendência é abarcar de forma progressiva todo o sistema educacional.

O PEIB também é um dos componentes das políticas e atividades desenvolvidas pela Coordenação Intersetorial de Políticas Indígenas, estabelecida no Mideplan. Esse processo deve permitir o avanço em direção a uma política de Estado sobre a EIB que organize todas as políticas e ações das instituições e dos programas envolvidos.

O PEIB é a unidade institucional responsável por planejar, propor e efetuar, de modo direto ou por meio de ações descentralizadas e coordenadas intersectorialmente, as políticas e os programas educacionais do Mineduc, orientados para a promoção e o desenvolvimento da EIB, para o conjunto da sociedade nacional, no âmbito da Reforma Educacional, dos princípios determinados pela Lei Indígena e da demanda histórica dos próprios povos.

O PEIB engloba diversos programas, a saber: o Programa Permanente de EIB com atuação em todo o país, o de Bolsas Indígenas e o Programa Orígens (Mideplan/BID). Esse último constitui o eixo das ações a serem desenvolvidas nos próximos anos, como componente específico do maior programa estatal que se planejou para os povos indígenas.

- a) Programa EIB-Permanente (PEIB-P): corresponde às ações próprias e permanentes do Mineduc, em cerca de 150 estabelecimentos;
- b) Programa Orígens: corresponde à execução do subcomponente Educação Intercultural Bilingüe do Programa de Desenvolvimento Integral de Comunidades Indígenas, Programa Orígens (Mideplan/BID), em 162 estabelecimentos;

¹⁴ Governo do Chile/Ministério de Educação (2002). Bases Curriculares da Educação Pré-Escolar. Santiago.

¹⁵ Por exemplo, no Liceu Guacolda de Chol Chol (IX Região da Araucania), no de Remehue (X Região dos Lagos), no de Kusayapu (I Região de Tarapacá) ou no da Ilha de Páscoa (V Região de Valparaíso e Ilha de Páscoa).

¹⁶ Um caso é o Centro Integrado de Educação de Adultos Lefxaru, autogerenciado pela Associação Comunal de Nova Imperial, na IX Região da Araucania.

¹⁷ O PEIB do Mineduc apóia o curso universitário de formação de professores básicos interculturais bilingües aymaras (Universidad Arturo Prat) e mapuches (Universidad Católica de Temuco), de regularização de estudos (Universidad de Playa Ancha), de mestrado em EIB (junto ao Proeib Andes, em Cochabamba, Bolívia). Está preparando uma licitação para a elaboração de modelos para a integração da interculturalidade em todas as grades curriculares de formação de professores. Há Universidades no Chile que oferecem mestrado em EIB.

- c) Programa de Bolsas Indígenas (PBI): corresponde à concessão de 28,5 mil bolsas a estudantes indígenas de educação básica, média e superior.

Em geral, o Chile enfrenta uma discussão ainda não finalizada a respeito de questões conceituais e metodológicas sobre a EIB: o que se entende por interculturalidade, por bilingüismo, por Sistema de EIB e como integrá-lo ao desenvolvimento endógeno dos territórios; como assumir a integração das línguas nativas nos processos de aprendizagem; como considerar a EIB no ensino médio e no ensino técnico-profissional. Também há dificuldades referentes à gestão e à participação social na escola e no sistema educacional, como parte de uma limitação própria do Estado, porém, tampouco se visualizou ou implementou ainda uma política de participação social na gestão escolar, considerando as limitações da legislação educacional a esse respeito (apesar de estar em discussão no Parlamento uma proposta do Ministério da Educação, referente à formação de Conselhos Escolares) e os problemas práticos de definição do(s) modelo(s) a ser(em) implementado(s). Existe uma informação precária e uma pesquisa de base referentes a essas temáticas; por exemplo, o conhecimento disponível no país referente à etnomatemática é quase inexistente, o conhecimento sobre aspectos cognitivos da aprendizagem em crianças indígenas foi minimamente pesquisado, a situação cultural e a identidade dos jovens indígenas e rurais é inexistente. A sistematização de experiências de EIB impulsionadas durante a década anterior é mínima.

Como conseqüência, ainda existe uma grande limitação nos processos de acumulação, produção e difusão do conhecimento necessário para a definição de políticas, programas e estratégias pedagógicas. Conseqüentemente, as condições da EIB são ainda iniciais. Esforços sistemáticos, sustentados e crescentes estão sendo feitos para ir suprindo essas dificuldades, a partir do incentivo à pesquisa, à sistematização, à discussão e à formação de pessoas.

As políticas e os objetivos

As atuais orientações da Educação Intercultural Bilingüe, do Ministério da Educação, são dirigidas para cinco objetivos prioritários, tendo como horizonte o ano de 2004:

- a) a construção de um modelo ou de uma proposta de EIB para as comunidades educativas (gerado a partir da educação básica de primeiro ciclo), que considere currículo, pedagogia, avaliação, gestão e cultura escolar;

- b) a formação de educadores em EIB: professores em formação inicial ou contínua; educadores comunitários, profissionais de equipes técnicas, autoridades e dirigentes sociais;
- c) a geração de modalidades de participação social na EIB, nos níveis escolar e institucional;
- d) a distribuição de recursos pedagógicos necessários para a implementação das propostas educativas e sociais da EIB;
- e) a melhoria da gestão e a ressignificação cultural e formativa do Programa de Bolsas Indígenas.

Esses objetivos serão conseguidos por meio de um conjunto de linhas de ação que englobam diversos temas, como a socialização da EIB nas comunidades e na sociedade:

- socialização da EIB;
- planejamento de Projetos Educativos Institucionais;
- planejamento de uma proposta curricular de EIB;
- apoio à formação inicial, ao aperfeiçoamento e à pós-graduação de professores;
- apoio a iniciativas de inovação pedagógica na EIB, geradas a partir das escolas;
- estudos e pesquisas para produzir conhecimento de base;
- Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTCI-Informática Educativa, TV educativa, recursos tecnológicos);
- educação de adultos;
- elaboração de textos pertinentes;
- planejamento de programas de estudo contextualizados;
- distribuição de material didático pertinente;
- a isso deve agregar-se a melhoria da gestão do PEIB em nível nacional, regional e estadual.¹⁸

¹⁸ Uma apresentação mais explícita e analítica das ações em desenvolvimento pelo PEIB foi mostrada em outro painel desse mesmo seminário.

A respeito dos objetivos e conteúdos a serem contemplados no currículo, é necessário considerar, pelo menos, três dimensões:

- a) aqueles definidos pelo currículo oficial e que refletem a seleção do ponto de vista da sociedade nacional;
- b) aqueles conteúdos das culturas nativas, sistematizados por intelectuais, acadêmicos indígenas e não-indígenas ou por autoridades tradicionais;
- c) aqueles próprios da interculturalidade, que não são nem indígenas nem não-indígenas, e sim próprios e inerentes à relação entre ambos e a categorias de pensamento diferentes de ambos.

No entanto, é necessário assinalar também que há conteúdos indígenas que não podem ser incorporados ao currículo, por se manterem no âmbito privado de quem os detêm (por exemplo, dos machis no caso mapuche), por serem de difusão interna nas comunidades (certos rituais de cura, por exemplo) ou porque superam a dimensão racional do conhecimento ocidental (ao se estabelecerem numa dimensão espiritual não-racional).¹⁹

Dilemas enfrentados e dificuldades a serem superadas

Na perspectiva do Estado, enfrentam-se diversos dilemas, que tornam tensas as decisões e as definições fundamentais. Incentivar a EIB não é uma tarefa fácil nos contextos de Estado, sociedade e mundo em que vivemos. É uma área específica de saberes e práticas pedagógicas e culturais sobre a qual o conhecimento acumulado ainda é precário, básico e pouco sistematizado. Representa parte de uma luta coletiva para construir uma nova significação e um novo sentido sobre a educação e as escolas, a partir de um reconhecimento de suas limitações atuais em relação à qualidade da educação, aos interesses dos povos indígenas e aos desafios do século XXI para o conjunto da sociedade. Isso estabelece dilemas políticos, técnicos e pessoais para os atores responsáveis por seu incentivo, que se convertem em desafios a serem superados. Dentre eles, citamos:

¹⁹ O poeta mapuche Elicura Chihuailaf, no seu poema *Porque soy la fuerza de lo innombrado*, expressa essa dimensão do conhecimento: "he soñado en la Luna creciente/dice/y he trabajado los campos/Antes que las palabras/y que las flores fui/(y más lejos)/Para mis hijas construyo/la casa de plata/mientras con el cabello/al viento/cabalgo sobre el arco iris/Soy el agua que corre/ Dormido va el mar en mí/y despierta la montaña/ Porque soy la fuerza de lo innombrado,/dice/corona del sol: Tú canto". CHIHUAILAF, Elicura. *De sueños azules y contrasueños*. Santiago: Editorial Universitaria/Editorial Cuarto Propio. 2000, p. 45. Tradução do poema *Porque sou a força do inominável*: "Sonhei com a Lua crescente/disse/e trabalhei nos campos/Antes que as palavras/e que as flores fui/(e mais longe)/Para minhas filhas construo/a casa de prata/enquanto com o cabelo/ao vento/cavalgo sobre o arco-íris/Sou a água que corre/Dormindo está o mar em mim/e desperta a montanha/ Porque sou a força do inominável/ disse/coroa do sol: a ti canto".

- a) a carência de uma política lingüística dificulta decidir o modo de uso oficial de uma língua oral entre os vários dialetos e *grafemarios* (modos de representação escrita) existentes na plural realidade lingüística do país;
- b) a necessidade de integrar a EIB nas políticas globais do Mineduc, no caso das definições curriculares da EIB nos Planos e Programas de Estudo Oficiais, que determinam a elaboração de programas próprios e as possibilidades de propostas para a contextualização ou a adequação curricular, no contexto de pluralidade de povos e línguas indígenas;
- c) a dificuldade de estabelecer uma pedagogia da EIB num contexto carente de informação de base, de práticas pedagógicas instaladas, de docentes com compreensão insuficiente da cultura e da realidade indígenas, e de materiais orientadores de EIB;
- d) o modelo legal constitucional que dificulta a atuação do Estado/Mineduc e a participação social nas definições curriculares, nos projetos educativos e, sobretudo, na gestão e na cultura escolares;
- e) o caráter institucional do Estado/Mineduc, que dificulta a visualização e a institucionalização dos modos de participação social na gestão e na avaliação social da educação e do PEIB;
- f) a necessidade de planejar e agir de modo territorial com relação às integrações intersetoriais, relacionadas com os objetivos de desenvolvimento local e regional, assim como o comunitário;
- g) o modo de enfrentar política e pedagogicamente os conflitos indígenas, as reivindicações sociais e a demanda educacional no âmbito de reivindicações mais gerais dos povos indígenas;
- h) as tensões pessoais, político-ideológicas e profissionais dos educadores indígenas e não-indígenas comprometidos com a EIB numa perspectiva político-pedagógica, ao se integrarem com o Estado/Mineduc.

Desafios

Nesse contexto enfrentam-se, atualmente, três desafios principais:

- a) manter o ritmo, a direção e a ação com relação aos objetivos estratégicos propostos, para o PEIB e a atual etapa da EIB e a serem atingidos no ano de 2004;

- b) planejar, determinar e estabelecer, no modelo da Reforma Educacional, a articulação da EIB com o desenvolvimento territorial comunitário, local e regional;
- c) institucionalizar o Programa, de modo progressivo e sustentável, na estrutura formal do Ministério da Educação.

A Política da Educação Bilíngüe Intercultural no México

Sylvia Schmelkes*

Durante a última década, ocorreram mudanças importantes na concepção do México como um país e na importância outorgada à diversidade cultural e à educação intercultural. Dentre as transformações fundamentais estão as seguintes:

- em 1992, reformou-se a Constituição para incluir, no seu artigo 4º, a definição do país como multicultural e plurilíngüe.¹ Trata-se de um reconhecimento transcendental num país que, durante anos, procurou atingir a unidade nacional mediante a homogeneização cultural;
- em 1997, a educação primária destinada a populações indígenas mudou sua denominação, de Educação Bilíngüe Bicultural para Educação Intercultural Bilíngüe;
- no ano de 2001, com a atual administração, cria-se a Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngüe que, pela primeira vez, estabelece a educação intercultural para toda a população e a educação culturalmente pertinente para os indígenas, em todos os níveis educativos.

* Coordenadora Geral de Educação Intercultural Bilíngüe da Secretaria de Educação Pública, México.

¹ Atualmente, e como consequência de outra reforma constitucional no ano de 2001, essa definição aparece no artigo 2º da Constituição.

- no ano de 2003, sanciona-se a Lei de Direitos Lingüísticos que, entre outras coisas, reconhece o direito da população indígena à educação bilíngüe, independentemente de seu nível educativo ou do tipo de escola freqüentada.

Atrás dessas mudanças encontra-se, sem dúvida, o surgimento de uma nova ética, em cuja base está o respeito à alteridade e o convencimento quanto à validade de seu crescimento e desenvolvimento, a partir de sua diferença.

Estamos começando a perceber as implicações educativas da definição de nosso país como multicultural e plurilíngüe. É evidente que um país que define a si mesmo dessa maneira tem a obrigação de fortalecer as diversas línguas e culturas que o constituem. Ainda que essa seja uma responsabilidade de todo o Estado (governo e sociedade), o é particularmente do sistema educativo.

A afirmação anterior, sem dúvida, é produto de uma crescente presença indígena na sociedade nacional. Não se trata de concessões que o governo faz, por meio dos poderes Legislativo e Executivo, para a população indígena. Devemos entender essas importantes mudanças como resposta às demandas, cada vez mais claras e visíveis, dos povos nativos do país, apesar de ser preciso reconhecer que suas demandas vão muito além do que foi reconhecido e das decisões que foram tomadas.²

A política educativa e os programas correspondentes

Essas demandas, para serem enfrentadas com seriedade em matéria educativa, implicam necessariamente importantes inovações:

Em educação básica

- É necessário reconhecer a qualidade da educação destinada às populações indígenas como um problema sério. A política educativa diferenciada para indígenas fracassou em sua capacidade de levar educação de qualidade e com apoio suficiente para essa população. A pesquisa educativa³ realizada no país em questão fala dos diversos processos de apropriação das políticas educativas; da necessidade de abordar os conteúdos educativos

² Os Acordos de San Andrés estipulam a autonomia territorial e o reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direito. Nenhuma dessas duas demandas foi assumida na reforma constitucional de 2001.

³ Refiro-me ao *Estado de Conhecimento* de BERTELY e APODACA, apresentado como material de apoio para esse seminário.

na perspectiva das populações indígenas; das dificuldades que representa, para as crianças indígenas, enfrentar uma metodologia escolar tradicional que pouco tem a ver com suas formas culturais de aprendizagem; da emergência de múltiplos projetos inovadores que surgem localmente, diante da necessidade de desenvolver programas mais significativos, relevantes e de qualidade.

- Um número importante de indígenas está sendo atendido pelas escolas regulares. Isso ocorre em todos os níveis educativos, inclusive na pré-escola e na escola primária, nas quais existe um subsistema educativo diferente para a população indígena. O sistema educativo regular não atende aos indígenas como tais, nem é consciente ou sensível à sua diversidade lingüística e cultural. Freqüentemente, a escola é lugar de reprodução de atitudes discriminatórias e racistas. É necessário que os diretores e docentes de escolas regulares de todos os níveis educativos estejam capacitados e contem com os instrumentos necessários para poderem reconhecer a multiculturalidade como uma vantagem pedagógica, bem como para estabelecerem espaços nos quais sejam vividas relações interculturais baseadas no respeito e que conduzam à valorização da diversidade.
- As línguas indígenas encontram-se, em sua grande maioria, em processo de deslocamento, como conseqüência de muitos fatores dos quais a escola não é exceção. Muitos docentes de escolas indígenas falam uma língua diferente ou uma variante distante das que são faladas na comunidade em que trabalham. Muitos outros, inclusive sendo falantes da língua da comunidade, não a utilizam na escola. Na imensa maioria dos casos, e apesar das disposições da Educação Intercultural Bilíngüe dizerem o contrário, a língua indígena é utilizada com fins instrumentais para facilitar o acesso ao espanhol, e deixa de ser usada uma vez que aquele se adquire de maneira suficiente para continuar o processo educativo. Os docentes indígenas não sabem escrever sua língua e por isso mesmo não a ensinam de forma escrita. A presente pesquisa documenta com alguma clareza esse problema. Também indica a necessidade de um desenvolvimento muito maior da pesquisa em lingüística aplicada, que facilite e favoreça a formação de docentes para o bilingüismo pleno. O fortalecimento das línguas indígenas, veículos idôneos para a plena expressão de sua cultura, requer, portanto, importantes desenvolvimentos e profundas inovações.
- O domínio do espanhol é um objetivo essencial a ser atingido pela escola, num país em que essa é a língua oficial, apesar de ser certo que isso não

deve ocorrer em detrimento do manejo e do aperfeiçoamento da língua nativa. Ainda que no México se desenvolvam metodologias de acesso ao espanhol e de seu domínio progressivo, essas deixaram de ser promovidas no final dos anos oitenta e, na atualidade, é raro encontrar nas salas de aula processos sistemáticos de aproximação ao domínio do espanhol como segunda língua.

- O México tem dez anos de educação básica obrigatória. No entanto, a modalidade indígena de educação termina na escola primária. Apesar de ser duvidosa a conveniência de prolongar o subsistema até a escola secundária, o que parece ser certo é que os objetivos do bilingüismo e de valorização da cultura nativa são propósitos de toda a educação básica e deveriam continuar sendo desenvolvidos de maneira intencional no ensino secundário. Isso leva ao desenvolvimento de variantes da educação secundária regular que possam admitir e promover a educação bilíngüe em escolas secundárias que operam em regiões indígenas.
- Um dos desafios mais importantes em todos os níveis, porém de maneira particular na educação básica, refere-se à educação intercultural para toda a população. Trata-se da necessidade de uma reforma curricular que conduza a um planejamento e a um programa de estudos que recolham transversalmente a riqueza da diversidade cultural do país. O propósito é que todos os alunos conheçam um pouco das contribuições e dos conhecimentos, dos valores, da produção artística e da cosmovisão dos 62 povos indígenas que vivem em nosso país, que descubram sua riqueza cultural e que, como consequência disso, aprendam a respeitar e a valorizar os que são culturalmente diferentes. O currículo intercultural para todos deve permitir desmontar atitudes discriminatórias e racistas em toda a população nacional.

A incorporação de conteúdos étnicos ao currículo nacional dificilmente pode ser realizada sem a participação dos grupos indígenas. Seu desenvolvimento exige um intenso processo de consulta – que está em curso – aos povos, que devem definir o quê de sua cultura eles querem tornar extensivo para o resto da população.

- Nenhuma reforma educativa encontra-se completa se não incluir o magistério, sua formação e atualização permanente. No caso dos docentes indígenas, o desafio é especialmente difícil, pois não existe uma formação inicial para eles. Os docentes indígenas são recrutados com o *bachillerato* (escola secundária) concluído. Recentemente, foi estabelecida a obrigação – uma

vez em serviço – de cursar a licenciatura semi-escolarizada em educação indígena oferecida pela Universidad Pedagógica Nacional. Essa licenciatura é nacional e não incorpora o conhecimento da língua e da cultura nativas. Portanto, torna-se necessário estabelecer um programa de formação inicial de docentes indígenas. Esse se encontra em desenvolvimento, e consiste no planejamento de uma especialização, que é cursada junto com a licenciatura em Educação Pré-Escolar ou Primária, em Educação Intercultural Bilingüe. O conhecimento da língua e da cultura próprias, junto com a didática de ensino da língua nativa, o enfoque intercultural e o ensino do espanhol como segunda língua, entre outras coisas, constituem os conteúdos próprios dessa especialização.

O currículo de formação inicial de docentes também está sendo reformulado, com enfoque intercultural, incorporando transversalmente essa temática.

A atualização docente, tanto de indígenas (para que possam enfrentar o ensino bilingüe e intercultural), quanto de não-indígenas (para que possam abordar a educação intercultural para todos), é indispensável se se deseja modificar aquilo que hoje em dia está ocorrendo nas salas de aula. Além de nossos programas próprios de formação e atualização docente em matéria de educação para a diversidade e do enfoque intercultural na educação, os programas nacionais de atualização estão sendo aproveitados para neles se incluir programas, cursos e oficinas orientados para esses objetivos.

Em ensino secundário (séries 10 a 12)

O Programa Nacional de Educação 2001/2006 propõe-se a triplicar a matrícula de indígenas nesse nível educativo. Apesar de os programas de bolsas permitirem que mais indígenas tenham acesso às instituições já existentes, com a maior parte delas em cidades médias ou grandes, a melhor forma de cumprir esse propósito é estabelecer cursos profissionalizantes de educação média ou superior em zonas com alta densidade de população indígena. As grandes orientações desses cursos são as seguintes:

- o estudo da própria língua e cultura. A língua é tanto objeto de conhecimento quanto veículo de formação.
- a formação básica durante o primeiro ano. É necessário reconhecer que os indígenas foram vítimas de um sistema educativo desigual, que não os dotou das ferramentas básicas fundamentais para prosseguirem os estudos

nesse nível. Por essa razão, o primeiro ano desse nível educativo fortalecerá as habilidades fundamentais, assim como as de raciocínio matemático e pensamento lógico.

- será procurada a compreensão científica do entorno natural e social.
- serão favorecidas as habilidades superiores de pensamento, especialmente as de raciocínio, de expressão criativa (na língua nativa e em espanhol) e a de aprender a aprender.
- os cursos profissionalizantes guardarão uma estreita relação de comunicação e serviço com as comunidades nas quais se encontram.
- será desenvolvida uma área tecnológica de capacitação em áreas produtivas e de transformação do meio ambiente, apropriadas para a comunidade e a região.

Além disso, é necessário propiciar, em todo o sistema nesse nível, enfoques interculturais que permitam acolher os culturalmente diferentes e favorecer os espaços de encontro entre culturas e de diálogo intercultural com o conhecimento universal.

Em nível universitário

O Programa Nacional de Educação 2001/2006 prevê também que triplicará a matrícula de estudantes indígenas na educação superior. Uma estratégia importante para contribuir para o sucesso dessa meta é, de novo, o estabelecimento de universidades em zonas indígenas. Encontra-se em preparação um modelo de universidades interculturais que desenvolva os seguintes princípios:

- orientação intercultural (de abertura para a diversidade e de diálogo da cultura indígena com a cultura universal);
- vocação regional: o planejamento de cada universidade responde tanto à problemática quanto às potencialidades de desenvolvimento da região em questão;
- sua missão é a formação de intelectuais e profissionais comprometidos com o desenvolvimento de seus povos e suas regiões;
- que persiga a pesquisa sobre as línguas e as culturas regionais, e que a referida pesquisa possa permear, transversalmente, as atividades de docência e difusão;

- que com o tempo desenvolva projetos de pesquisa e formação nas áreas de ciências humanas, sociais, ecológicas e produtivas;
- que tenha um espírito de vinculação e serviço com a comunidade da qual faz parte.

Também há um trabalho importante a ser feito nas universidades nacionais, para conseguir convertê-las em espaços verdadeiramente interculturais e ativamente promotores de nossa diversidade.

Aberta para a população

A educação intercultural para todos também implica o trabalho com a população em geral, e não somente com aquela porção que se encontra na escola. Isso implica produzir materiais relativos à nossa diversidade e à nossa riqueza, de maneira muito mais intensa do que se fez até agora, e começar a obter, mediante os meios massivos de comunicação, uma presença muito maior de nossas populações autóctones em suas múltiplas expressões.

As dificuldades

Considerando que tudo o que assinalamos supõe inovações, pois corresponde a mudanças importantes em nossa concepção da nação e em nossa política educativa, existem inumeráveis dificuldades para conseguir avanços importantes. Entre as mais significativas, encontra-se o racismo incrustado na legislação, assim como nas normas e nas próprias estruturas das instituições. Por outro lado, ainda que seja certo que a presença indígena aumentou de maneira considerável na sociedade nacional, em grande parte, as características específicas dos serviços que recebem, o estado de vigência dos direitos humanos nessas comunidades e suas condições gerais de vida na pobreza ainda são invisíveis para toda a população nacional, que, inadvertidamente, ignora o que ocorre com setores importantes da população do país. Também é necessário reconhecer que arrastamos um esquema de financiamento que tradicionalmente discrimina as populações indígenas e que é complicado começar sua reversão. O gasto em educação para essas populações sempre foi inferior ao que recebem outros setores populacionais. Tentar compensar essa injustiça supõe retirar a importância financeira de outras áreas de desenvolvimento educativo, que obviamente impõem resistência às tentativas de transformação dos esquemas estabelecidos.

As esperanças

Há, no entanto, razões para manter o otimismo a respeito da possibilidade, ainda que com a necessária lentidão, de mudanças importantes. A presença indígena, como já indicamos, continua crescendo em todo o país. Isso aumenta a consciência da população em geral, tanto sobre a problemática que enfrentam essas populações quanto sobre seu valor e riqueza. E entre os grupos indígenas, aumenta a autovvalorização e se fortalece a identidade. Os povos indígenas, por seu lado, respondem com entusiasmo e abertura a essas propostas e participam ativamente no seu desenvolvimento quando essa possibilidade é dada a eles. Os docentes não-indígenas, em geral, respondem com emoção às proposições da educação intercultural para todos, como se se tratasse de uma proposta que eles estivessem esperando há muito tempo. Existe um forte respaldo político, nos mais altos níveis – a partir da própria Presidência da República –, às ações empreendidas nesse sentido. A pesquisa educativa, apesar de escassa, sobretudo em certas áreas, parece avalizar a solidez científica de muitas dessas propostas, e os processos transformadores geram o interesse da comunidade acadêmica em aumentar essas buscas.

A mudança necessária é profundamente cultural. Trata-se de uma brusca mudança histórica, de uma vontade de construção de um país em que a interculturalidade, ou seja, a relação de respeito e valorização entre culturas diferentes, seja um ingrediente fundamental de seu projeto democrático. Por isso mesmo, trata-se de iniciar processos que somente ao longo de muitos anos irão se consolidando. Mas o importante não são os sucessos espetaculares, e sim as transformações profundas.

Educação e
Diversidade
na Iniciativa
*Comunidade de
Aprendizagem*

Ação Educacional Integral para o Desenvolvimento Comunitário¹

Andy May Cituk*

O Projeto Ação Educacional Integral para o Desenvolvimento Comunitário foi realizado na comunidade de San Antonio Sihó, que se localiza no município de Halachó, no Estado de Yucatán, México, na chamada zona *ex-henequenera*² (sudoeste do Estado). Essa região foi classificada como zona de extrema pobreza no aspecto econômico, já que 60% das pessoas saem para trabalhar nos centros urbanos, como operários, e 7% são empregados pelas *maquiladoras*;³ somente 33% trabalham em diferentes grupos na comunidade por meio de projetos de produção, educação etc. Na questão política, ali predominam três grandes grupos (cabe mencionar que somente nos tempos eleitorais ocorrem divisões). No aspecto cultural, 70% ainda conservam a língua maia e a vestimenta tradicional, seus costumes e suas tradições.

O projeto *Ação Educativa Integral para o Desenvolvimento Comunitário* é uma iniciativa que foi realizada conjuntamente por uma organização civil de Mérida,

* Integrante do projeto.

¹ Ação educativa baseada no modelo intercultural.

² *Henequero* é aquele que se dedica ao cultivo ou à comercialização do *henequén*, planta típica do México, a partir da qual se pode fabricar fibras têxteis. O *henequén* é uma espécie de pita. Cf. Diccionario de la Lengua Española. 21 ed. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 1992. [N.T.]

³ No México, *maquiladoras* são as empresas de montagem que realizam alguma etapa no processo de fabricação de um produto para uma empresa maior. Cf. Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madrid, Santillana, 1996. [N.T.]

chamada Pesquisa e Educação Popular Autogerida, e pela Sociedade de Solidariedade Social *Coox Baxa Ha* (vamos brincar com água), organização formada por moradores de San Antonio Sihó.

Depois de um trabalho prévio a essa iniciativa, verificou-se a problemática que afetava a comunidade, tanto em sua origem quanto em suas conseqüências; por esse motivo foi necessário tentar resolvê-la a partir de uma perspectiva educacional, integrando os diferentes atores da comunidade, tanto das organizações de base como das instituições oficiais. Isso foi proposto com o objetivo de conhecer primeiramente a própria realidade para em seguida poder ensiná-la e assim continuar aprendendo e, sobretudo, encontrar os caminhos mais adequados para refletir e compreender os aspectos que se encontram imersos na vida da comunidade – a partir de sua cultura, a maneira de produzir sua existência.

O projeto foi organizado como uma proposta integradora que reunisse a experiência dos grupos de base e o grupo-pivô, os quais, por si mesmos, haviam obtido bons resultados trabalhando separadamente. Buscou-se, por meio do projeto, integrá-los e dar-lhes continuidade, tentando, a médio prazo, o fortalecimento das estruturas orgânicas indígenas e o encontro de propostas amplas de desenvolvimento que pudessem se colocar como propostas de políticas públicas para as regiões rurais da península.

Assim, procura-se alcançar processos educacionais que integrem as experiências e os processos comunitários, resgatando a articulação dos diferentes agentes comunitários capazes de transmitir sua experiência a outros grupos e de vinculá-los, além disso, ao setor educacional oficial. Tudo isso inserido em processos educacionais que resgatem as formas maias tradicionais de transmissão de conhecimentos, práticas e atitudes, e que integrem também as ferramentas pedagógicas provenientes da educação popular.

Antes e durante o projeto, uma das idéias primordiais foi a questão do intercultural, em que intervinha a valorização atual da cultura maia, como disse uma jovem de San Antonio Sihó:

[...] mas nem tudo foi perdido. Como as brasas que mantêm o calor da fogueira guardado debaixo das cinzas, alguns jovens maias de San Antonio Sihó decidimos tomar em nossas mãos o desenvolvimento de nossa comunidade. Não foi fácil, porque talvez muitos de nós preferíssemos receber comodamente um salário a cada sábado e que nos ordenassem que trabalho fazer.⁴

⁴ A jovem refere-se às *maquiladoras* e aos trabalhos domésticos que são realizados nos centros urbanos.

Em menos de dez anos conseguimos fundar treze grupos organizados, entre cooperativas de produção e grupos culturais, impactando a qualidade de vida de mais de cem famílias, fortalecer as autoridades locais, deter o desmatamento, recuperar conhecimentos da medicina e da agricultura *maia* etc. Isso não foi fácil, sobretudo porque a maioria da nossa gente está muito influenciada pela cultura ocidental, que tende a desvalorizar nossa própria identidade e nos aliena da responsabilidade de conduzir nosso próprio desenvolvimento. É por isso que estamos buscando força em nossas próprias raízes: descobrimos que nossa história, nossa língua, nossos amplos conhecimentos sobre a saúde e a natureza nos dão energia e segurança para tomarmos em nossas mãos o futuro de nossa comunidade.

O trabalho que se realizou por meio desse projeto procura fazer com que os moradores da comunidade pensem que o desenvolvimento de San Antonio Sihó deverá embasar-se no aspecto positivo de sua história e de suas tradições e combiná-lo com o melhor de sua sociedade atual, o que nos leva a um processo intercultural constante.

Dentre os trabalhos que foram realizados durante esse processo, encontra-se a *Pesquisa Temática*, uma indagação sobre as formas e os conteúdos educativos usados anteriormente que serviram de base para criar manuais formativos de capacitação segundo uma perspectiva própria, maia. Outra atividade realizada foi a vinculação, na qual se buscou fazer com que os grupos participantes, a partir dos processos de formação e capacitação, gerassem uma interação entre todos os grupos da comunidade, o que permitiria ir fortalecendo – por meio dos processos educacionais que se efetuaram – os vínculos de trabalho e também os vínculos valorativos, culturais e éticos que permitam aos diferentes grupos trabalhar conjuntamente na busca do objetivo principal, que é conseguir uma comunidade com opções claras para o seu desenvolvimento integral. Também foi importante a ligação com a escola pública para fortalecer e desenvolver programas educacionais para essa instituição, com base nas necessidades dos(as) alunos(as), dos grupos comunitários e da comunidade em geral.

No quadro que apresentamos a seguir, é observada a aproximação ou a vinculação que se fez com a escola pública, com os projetos educativos e com o professorado, que não tinha uma aproximação com a comunidade, já que a maioria não é de Sihó e somente vai à comunidade para realizar suas obrigações profissionais sem ter um envolvimento com a população, tendo como conseqüência a falta de conhecimento dos costumes e das tradições do lugar.

A educação popular teve, como uma de suas conseqüências, a revalorização do educacional por parte das organizações populares, como é o caso de *Coox Baxa Ha*, já que esses grupos se convertem nos principais promotores de um modelo educacional alternativo, ao comprovar que o modelo tradicional, que é promovido pela escola oficial, na maioria dos casos, não permite o envolvimento da comunidade em seu próprio desenvolvimento e, por sua vez, não fomenta um processo intercultural bilíngüe.

Dentro da comunidade, e agora com os grupos de base, fomenta-se a produção coletiva de conhecimento, isto é, um processo no qual se integram elementos ou idéias de forma ordenada por meio da participação coletiva, baseada nos conhecimentos e nas experiências do grupo, para chegar a construir teorias e novos conhecimentos que permitam melhorar a prática, o que nos leva a aproveitar experiências e conhecimentos acumulados, já que o conhecimento produzido por outras pessoas serve para enriquecer o nosso. O coletivo, o social, não significa, tampouco, matar a contribuição individual, e sim recorrer a ela e potencializá-la.

A vinculação com a escola pública por meio de estratégias claramente pré-estabelecidas⁵

Instâncias participantes		Propósito	Atividades	Participantes
Escola	Comunidade			
Jardim de infância (Educação pré-escolar)	Projeto Cadin (Educação inicial popular)	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a passagem das crianças que participam do Cadin para a educação pré-escolar, garantindo uma continuidade nas metodologias educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercâmbio de informação; • atividades conjuntas de capacitação; • intercâmbio de materiais; • articulação dos programas educacionais; • atividades educativas conjuntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades educacionais; • professoras e educadoras; • meninos e meninas; • pais de famílias.
Jardim de infância (Educação pré-escolar)	Escola de Alta Cultura Maia	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar ações que fortaleçam o uso da língua maia e a prática de atividades culturais nos jardins de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de maia; • Participação em festivais escolares; • promoção das artes tradicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades educacionais; • educadoras e promotores culturais; • meninos e meninas;
Escola primária	Projeto do Jardim Botânico	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a educação ambiental e o conhecimento da diversidade de plantas ornamentais e medicinais da região. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passeios guiados; • capacitação para professores; • vinculação dos conteúdos educacionais dos livros de ciências naturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades educacionais; • professores responsáveis pelo centro e médicos tradicionais; • meninos e meninas.

⁵ Nesse quadro, foi mantida a nomenclatura utilizada no sistema educacional mexicano. De acordo com o sistema educacional brasileiro, pode-se fazer a seguinte correspondência: o Jardim de Infância é equivalente à pré-escola, parte da Educação Infantil; a Escola Primária corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental e a Escola Secundária, ao Ensino Médio. [N.T.]

Instâncias participantes		Propósito	Atividades	Participantes
Escola	Comunidade			
Escola primária	Escola de Alta Cultura Maia	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer a conservação da cultura maia. 	<ul style="list-style-type: none"> Vinculação dos conteúdos educativos dos livros de História; aulas de maia; visitas guiadas à fazenda e à zona arqueológica; formação de grupos artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoridades educacionais; educadoras e promotores culturais; meninos e meninas.
Escola primária	Cecafic	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer a instituição educacional por meio do ensino de metodologias educacionais e organizacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Oficinas sobre métodos e técnicas de ensino; Oficinas sobre estratégias organizacionais do interior da escola, fortalecimento da associação de pais. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoridades educacionais; professores, promotores comunitários e pais de família.
Escola primária	Projeto Harenude	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer a aprendizagem dos direitos e a formação da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> Oficinas para pais, professores, meninos e meninas. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoridades educacionais; professores, pais de família, meninos e promotores.
Escola secundária	Projeto Cecafic em coordenação com os grupos de produtores da comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> Apoiar a formação e a capacitação de jovens em áreas produtivas de interesse para a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Visita aos projetos; revisão dos conteúdos das matérias e de sua vinculação com a situação de produção; criação de áreas demonstrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoridades educativas; professores, alunos e técnicos.

Instâncias participantes		Propósito	Atividades	Participantes
Escola	Comunidade			
Escola secundária	Projeto do Jardim Botânico	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a educação ambiental e o conhecimento da diversidade de plantas ornamentais e medicinais da região. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passeios guiados; • capacitação para professores; • vinculação dos conteúdos educacionais dos livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades educativas; • professores responsáveis do centro e médicos tradicionais jovens.

A Ação Educativa, a partir de uma perspectiva intercultural bilíngüe, tentou fazer com que essa produção de conhecimento, tanto individual quanto coletiva, não se situasse em um mundo isolado; ao contrário, buscou integrá-los à dinâmica comunitária, fazendo com que a comunidade, dentro da realidade na qual está imersa, veja-se como texto, no qual se conheça e do qual compartilhe, criando, assim, mecanismos conjuntos de desenvolvimento.

Rede de Comunidades de Aprendizagem: a visão a partir de uma organização da sociedade civil

Ulises Márquez Nava*

Entre 1999 e 2003, as organizações Cesder-Prodes, AC e Comaletzin, AC, encabeçaram o projeto *Rede de Comunidades de Aprendizagem em Comunidades Indígenas e Camponesas do México*, na Serra Norte do Estado de Puebla. O enfoque geral do projeto buscou o fortalecimento de processos comunitários que permitam a dignidade de vida, a partir da ação comunitária, e faz parte de um processo de desenvolvimento mais amplo no município de Zautla.

Ainda que uma parte das ações fossem orientadas para incidir nos processos educacionais escolares e que o Cesder conte com uma experiência de quatorze anos na execução de um projeto de EIB no nível de educação secundária,¹ não me refiro aqui à parte escolar de nossa intervenção, mas a uma proposição mais geral, comunitária, de educação para a interculturalidade, desenvolvida em diversos espaços e com sujeitos de todas as idades.

* Coordenador do projeto.

¹ Séries 7ª a 9ª.

O contexto

O município de Zautla localiza-se na entrada oriental da Serra Norte do Estado de Puebla, muito perto dos limites com o Estado de Tlaxcala. Historicamente a região teve importância: zona fronteira entre o Totonacapan e Tlaxcala, na época pré-hispânica; escala na rota de Cortés até México-Tenochtitlan; senhorio indígena com privilégios reais durante o período colonial; berço dos *Tres Juanes*, generais liberais que comandaram o Batalhão de Zacapoaxtla na guerra contra a França, em meados do século XIX.

Contudo, como a maioria dos territórios hoje ocupados por indígenas, evoluiu como área de refúgio dos náhuatl expulsos dos vales férteis contíguos e como zona de *esquecimento social*, na qual as condições de pobreza e marginalidade apresentam-se hoje em todos os âmbitos:

- pobreza ecológica – deterioração acelerada dos ecossistemas, erosão dos solos e dos recursos genéticos, desmatamento, processos de desertificação acelerada;
- pobreza produtiva – propriedades rurais de tamanho ínfimo, solos estéreis, precariedade tecnológica, inadequação dos modelos produtivos em uso, condições climáticas adversas, erosão genética (nas plantações e nos animais que são criados), forte pressão demográfica sobre os recursos escassos, fatores que se traduzem em escassos rendimentos a partir de um esforço voltado para processos agropecuários incapazes, na maioria das vezes, de recuperar o investimento feito neles (mas fortemente vinculados aos ciclos culturais anuais);
- pobreza material – tanto nas condições materiais de vida – com moradias inadequadas às condições climáticas, aglomeração, condições mínimas ou nulas de saneamento, taxas de fertilidade, morte em geral, mortalidade infantil acima das médias nacionais, situação nutricional precária por ingestão insuficiente – quanto nas possibilidades de renda (com uma renda mensal de aproximadamente 240 dólares para famílias com, em média, cinco integrantes, ou seja, 1,6 dólar por pessoa/dia) e nos serviços de que se dispõe, em geral de má qualidade e insuficientes – rede escolar insuficiente, com altos índices de repetência e baixos índices de continuidade nos Andes, serviços insuficientes de saúde com escassez de medicamentos e baixíssima proporção médicos-camas/população, água insuficiente e de má qualidade, sem condições para o manejo de dejetos, infra-estrutura viária em más condições ou inexistente, ausência de serviços de comunicação;

- crescente dependência econômica da cidade-campo – há algumas décadas, regiões como essa mantinham circuitos econômicos mais ou menos fechados, com intercâmbios comerciais mínimos e migrações sazonais, sobretudo para regiões agrícolas que exigiam mão-de-obra intensiva (culturas de café e cana-de-açúcar). Entretanto, com a transformação dos mercados agropecuários internacionais, os equilíbrios econômicos foram rompidos, obrigando a população a incorporar-se à classe de trabalhadores não-qualificados (muitas vezes subempregados e sempre explorados) na indústria da construção, no comércio e no serviço doméstico nas cidades.

Esse mercado de trabalho privilegia os(as) jovens, rompendo, assim, equilíbrios de relações comunitárias. A permanência crescente da população no meio urbano modificou os padrões de consumo, de forma que nas comunidades há uma demanda pelo aumento de produtos industrializados (independentemente de sua qualidade) e também um forte menosprezo pelas tradições de aproveitamento dos recursos locais (na moradia, na alimentação etc.).

Gera-se, assim, uma economia distorcida que, por um lado, emprega um enorme esforço produtivo em processos agropecuários a cada dia mais insuficientes e, por outro lado, consome grandes volumes de mercadorias industrializadas sem que seja gerada localmente a renda para adquiri-las: vive-se de produtos de origem externa, com capitais também externos, urbanos:

- fluxos migratórios em aumento – a pressão demográfica sobre os recursos locais, os níveis mínimos de renda local e as transformações da economia no contexto da globalização geraram transformações nos processos migratórios na região: se até a década de oitenta quem saía *a la caña* (para o corte da cana-de-açúcar) ou *al café* eram homens e mulheres adultos, e para as cidades só alguns homens, hoje são, sobretudo, os adolescentes e os jovens, notadamente as mulheres, que ingressam no mercado de trabalho urbano. Isso fez com que, apesar de ter uma taxa de fertilidade muito alta (4,4), entre 1995 e 2000 a população do município praticamente não tenha aumentado. Além disso, sobretudo a partir de 1998, os fluxos migratórios para os Estados Unidos foram generalizados, especialmente entre a população jovem e melhor preparada, com novas mudanças nas expectativas dos meninos e das meninas da população em geral;
- empobrecimento cultural – a rica tradição indígena e camponesa que associamos a essas regiões está enfrentando hoje uma forte transformação que põe em risco a sobrevivência do grupo social.

Ainda que as festas e os ritos continuem sendo celebrados, é cada vez menor a participação da população neles, especialmente entre os jovens, que são mais envolvidos por atividades que implicam consumo do tipo urbano: bailes, jogos mecânicos, atividades comerciais.

Além disso, a relação com a natureza baseada em um conhecimento ancestral dos recursos, de seus ciclos e sua utilidade, perde-se aceleradamente, pois, quando não participam das atividades agropecuárias (primeiro pelo tempo de permanência na escola, depois pela migração), as novas gerações rompem com o ciclo de transmissão do saber popular e o conhecimento originário fica relegado à minoria, cada dia mais escassa, de anciãs e anciãos.

Por outro lado, hoje, os referenciais de vida provêm dos padrões oferecidos pela televisão (especialmente por meio das telenovelas e dos comerciais), modificando as bases de relações e a participação em formas tradicionais de organização e colaboração comunitárias.

O indígena-tradicional diante do mestiço urbano *moderno*

Delinearmos a possibilidade de relações interculturais em nossa região exige pensar se coexistem aqui diversas culturas. Em uma primeira aproximação, poder-se-ia pensar que houvesse a presença de uma cultura *indígena*, estabelecida sobretudo entre os falantes do náhuatl, com suas tradições, ritos, formas de organização e, em geral, padrões de interpretação do mundo e das relações, e de uma cultura *camponesa* de caráter muito mais mestiço e com forte persistência de elementos de uma ruralidade arcaica de origem européia, presente entre a população de fala castelhana.

Contudo, uma análise mais detalhada de modos de produção, ciclos produtivos e rituais, relações familiares, padrões de interpretação, formas de organização, participação e representação social etc. evidencia que, em geral, a matriz cultural é essencialmente a mesma para ambos os grupos. O fenômeno é especialmente evidente se se comparam diversos indicadores culturais com os de outros camponeses de regiões próximas, nas quais as características dominantes são, efetiva e claramente, de origem ocidental/européia. Dessa maneira, ao menos para a região, podemos falar de uma só matriz cultural, eminentemente indígena, mesmo que com traços de mestiçagem, aculturação e sincretismo, com uma situação de bilingüismo náhuatl-castelhano em proporções variáveis para cada comunidade.²

² Isso ocorre não só no município, mas também em boa parte da região serrana.

Dessa forma, não estamos falando, na realidade, de uma situação de biculturalidade na região, mas da vivência de relações entre culturas a partir dos processos migratórios e das relações comerciais inter-regionais.

Mostrei antes como a região passou de certo isolamento e auto-suficiência para uma relação de dependência comercial/laboral com zonas de produção agrícola intensiva e/ou urbanas. Em nossa opinião, é nesse processo que se dão efetivamente as relações entre a cultura indígena local e a cultura ocidental, muito mais urbana, pois inclusive nas zonas agrícolas a relação com a terra e os meios de produção, assim como com os próprios processos produtivos, corresponde a uma *modernidade* ocidental baseada em relações comerciais e de benefício econômico. Por outro lado, a presença crescente e avassaladora dos meios massivos de comunicação, especialmente da televisão, com sua oferta de modos de vida e padrões de consumo, representa também uma fonte importante de contato cultural.

Esse contato, bem recente, gerou o rompimento dos imaginários coletivos de uma vida melhor, dando lugar a uma identidade grupal em conflito e permanente recomposição, em condições de desvantagem para o próprio, o local; transformam-se também os referenciais de socialização e as perspectivas de vida, sobretudo entre os meninos e os jovens, com uma tendência a assumir o urbano como referencial; a memória identitária e os elementos de relação com a natureza e o território são perdidos aceleradamente, tudo isso com a ausência de processos coletivos que dinamizem a recuperação da identidade como projeto a partir do próprio.

Em outro contexto, durante suas migrações temporárias, os(as) migrantes vivem uma situação de rejeição e marginalização baseada no forte e solapado racismo que caracteriza nossa sociedade, especialmente na região sul do país, onde a cor da pele, os detalhes na fala e o aspecto físico em geral determinam a relação entre a população de origem urbana e a população indígena³, pois, ainda que haja uma aceitação do indígena como folclórico, ela se dá *in situ*, ou seja, quando se realiza o turismo nas regiões indígenas. Entretanto, quando os indígenas vão para a cidade em busca de emprego ou, como eles dizem, para *ganhar a vida*, os preconceitos e a segregação aparecem de imediato.

Isso tem contribuído para que os migrantes vivam, crescentemente, a experiência da biculturalidade. Cada dia mais eles assumem atitudes, hábitos, padrões de consumo, formas de vestir etc. próprios da cidade, pois, embora não possam modificar o aspecto físico e a cor da pele, buscam reduzir ao mínimo as diferenças externas

³ A população de origem camponesa não-indígena não é tão notada, pois suas características físicas coincidem mais com as da população urbana.

com a população urbana, tratando de assemelhar-se à população de setores populares urbanos, reduzindo as diferenças e o racismo a uma relação em que fortes elementos de estratificação social tornam menos dura a relação com *o outro*. Assim, esforçam-se para viver de acordo com o modo urbano na cidade, enquanto que, ao retornar à sua comunidade, recuperam e vivem os elementos da própria cultura.⁴

Entretanto, não podemos falar realmente de interculturalidade nessa relação, pois não há uma contrapartida da sociedade dominante, que espera e provoca a adaptação dos indígenas aos seus padrões culturais, sem o menor esforço para compreender a matriz cultural desse outro distante e estranho.

Há, é claro, contatos entre o urbano-moderno e o indígena-tradicional em regiões indígenas como Zautla mas, como veremos, também eles tampouco correspondem a uma relação intercultural, antes reforçam as relações de dominação.

O papel das instituições do Estado

Há mais de oitenta anos⁵ o Estado mexicano tem políticas dirigidas à população indígena, ainda que sua intenção não tenha sido, senão recentemente, de construção de relações interculturais. Nas palavras dos próprios responsáveis pelas políticas indigenistas, tentou-se sucessivamente “integrar os indígenas à nacionalidade mexicana”, “romper com o atraso de séculos e alcançar a (...) modernização do México indígena”, uma “política de assimilação dos indígenas aos moldes dominantes da Nação”, “fomentar a transformação cultural” e a castelhanização. De fato, “até a atualidade, duas tendências ideológicas continuaram manifestando-se em torno do indigenismo, mas nenhuma delas questiona o objetivo da integração: o indigenismo de direita e o indigenismo de esquerda. O primeiro propõe a integração como imperativo nacionalista (...). O indigenismo de esquerda propõe a integração como um imperativo nacionalista e também classista...”⁶

Essas políticas e esses objetivos manifestam-se em todas as intervenções das dependências públicas nas regiões indígenas. Assim, os grandes produtores rurais, os servidores da saúde, os dirigentes políticos, os funcionários e empregados que prestam serviços nas comunidades e, sobretudo, a escola esforçaram-se por *desindianizar* os índios.

⁴ Ainda que isso não seja totalmente certo, mostramos como a dinâmica cultural e a identidade grupal encontram-se em forte processo de transformação, produto dessa vivência.

⁵ Em 1922, a Escola Rural Mexicana estabelece-se em nível nacional, buscando transformar as comunidades por meio de ações não só escolares, mas, sobretudo comunitárias.

⁶ Citações de *Informação sobre a direção geral de Educação Indígena: antecedentes*. Cf.: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409, antecedentes.

O caso da escola é mais notável, pois é também o de maior duração: as políticas agrárias não se generalizaram exceto na década de cinquenta e os serviços (incluindo o da saúde) não o fizeram até os anos oitenta. Em contrapartida, décadas de trabalho da escola indígena de nível básico (primário), com as diretrizes já delineadas desde os anos sessenta⁷ (professores que buscam a modernização; ruptura das redes locais de transmissão do saber tradicional; castelhanização incompleta e inadequada), incidiram fortemente na transformação dos padrões de socialização e nas perspectivas de vida das comunidades.

Atualmente, existem esforços de certos(as) professores(as) para melhorar a qualidade da oferta, mas a longa tradição acima delineada gerou uma forte carência de ferramentas para transformá-la. Do mesmo modo, a existência dessas políticas indigenistas neutralizou em boa medida as possibilidades dos povos de reivindicar demandas territoriais e culturais, como ocorre na América Central e do Sul.

Em outros campos da administração pública, nos últimos anos, a idéia da interculturalidade foi instalada no discurso, mas lamentavelmente o conceito mesmo não está claro. As tendências pareciam orientar-se em direção a uma nova folclorização do indígena, incorporando elementos da tradição e da ritualidade indígeno-camponesa em diversos espaços, mas sem transformar efetivamente a relação entre as culturas, ao negar-se a possibilidade de compreender o outro em sua forma de colocar-se no mundo e na sociedade e de relacionar-se com eles. Isso acontece, sobretudo, em certas atividades culturais, pois, ainda que seja certo que agora haja bases legais para a equidade lingüística, continua considerando-se que as línguas indígenas são meros *dialetos* e que esse bilingüismo é uma mera concessão temporal, enquanto os indígenas acabam de *modernizar-se*.

Essa atitude é ainda predominante no setor judiciário, e em outras áreas nem sequer propõe-se, refletindo-se como uma política imposta por decreto, de cima para baixo, que dificilmente tem êxito por não tocar nos preconceitos das pessoas responsáveis por implementá-la, as quais, por sua vez, são produto de um sistema educativo que tentou, durante cerca de oitenta anos, incorporar os indígenas. Recentemente um funcionário afirmou, em relação às políticas dirigidas aos povos indígenas, que aplicá-las seria discriminatório (!)⁸; e no setor da saúde, a aproximação de curandeiros, parteiras e outros especialistas indígenas da saúde adquire um caráter meramente utilitário, pois reconhecem que por meio deles é mais fácil transformar hábitos higiênicos e nutricionais, e monitorar a saúde da população indígena.

⁷ Pelo próprio Gonzalo Aguirre Beltán, então Diretor Geral do Instituto Nacional Indigenista.

⁸ Refere-se ao uso das línguas indígenas e a seus costumes e tradições.

O projeto

O projeto *Rede de Comunidades de Aprendizagem: proposta para o fortalecimento de processos locais de autonomia social em comunidades indígenas e camponesas do México*, implantado por Cesder e Comaletzin e apoiado pela Fundação W. K. Kellogg no contexto da Iniciativa Comunidade de Aprendizagem, busca gerar processos de participação comunitária articulada em torno de um grupo de animadores, promotores, jovens, homens e mulheres oriundos da própria região, que estão em processo de formação como licenciados(as) em planejamento de desenvolvimento rural.

No projeto, parte-se do reconhecimento de estruturas organizacionais locais, muitas delas tradicionais e outras de recente constituição: as primeiras relacionam-se aos ciclos rituais das comunidades e as últimas às diversas reivindicações de grupos, setores e comunidades. Do mesmo modo, reconhece-se a existência de diversos agentes atuando na região, tanto de órgãos do governo como de algumas organizações da sociedade civil e também das igrejas.

Por último, o projeto assume a inexistência de planos abrangentes de longo prazo: os diversos atores atuam em resposta à tentativa de reproduzir a tradição (na organização ritual), em resposta às carências e às necessidades sentidas (nos grupos e nos setores) ou a políticas específicas dos setores e instâncias que representam, mas não há uma visão ampla da problemática nem da articulação das ações. Assim, a aposta central consiste em convocar esses atores para constituir redes de aprendizagem a partir da articulação das diversas ações impulsionadas, a partir de um projeto de médio e longo prazos, segundo o seguinte esquema metodológico:

- a) identificação, em um processo participativo comunitário, de atores e líderes comunitários: docentes, profissionais, líderes de base (homens e mulheres), grupos informais (de jovens, homens, mulheres);
- b) convocação desses atores para a formulação de projetos coletivos de felicidade, baseados na integração de diagnósticos comunitários, a partir dos quais se buscam os saberes de todos e de todas, que são traduzidos em planos de desenvolvimento local de médio e longo prazos;
- c) dinamização de processos para a articulação de ações, para a gestão de recursos e a geração de processos de aprendizagem;
- d) construção de uma rede comunitária na qual se geram, trocam-se e buscam-se aprendizagens, ao mesmo tempo em que se satisfazem necessidades e desenvolve-se o plano de ação elaborado conjuntamente, que trans-

cede uma rede regional com vistas à incidência nas políticas públicas e ao fortalecimento da atuação dos sujeitos.

A perspectiva de interculturalidade no projeto

Já assinalei que praticamente a totalidade da população do município pode ser considerada como parte de uma mesma cultura, de matriz indígena, mas, pelo aspecto lingüístico, podemos encontrar no município 51% de falantes náhuatl (na variante náuat), enquanto nas comunidades do projeto essa proporção sobe para até 78%. É com esse caráter que falamos, no Cesder, de *população indígena e população não-indígena*, para nos referirmos à população falante do náhuatl e à não-falante, respectivamente.

Algo que caracteriza ambos os grupos, evidente conseqüência de décadas de aplicação das políticas indigenistas de *desindianização* da população, é a rejeição do indígena: os não-falantes consideram os que o são como atrasados, incultos, ignorantes, e os tratam ou referem-se a eles com desprezo; os falantes se vêem a si mesmos como ignorantes e pobres (“somos infelizes”, “somos pobres”).

Nessa situação, em geral, coloca-se a necessidade de preparar as condições para construir, no setor indígena, relações interculturais, não tanto no interior da região como no resto da sociedade, entendidas como a interação mediante o diálogo, a negociação e a construção conjunta de projetos compartilhados, nos quais os sujeitos de diversas culturas interagem em termos de igualdade, impulsionando ações com equidade em um esforço mútuo para compreender *o modo de estar no mundo do outro que nos interpela* e exige esclarecer sua própria localização neste seu mundo de vida. Isso implica questionar idéias como *progresso, desenvolvimento, bem-estar*, que têm como base a definição/o esclarecimento dos projetos de vida melhor dos grupos, em que a identidade – que recolhe a experiência e a história, mas advém de um *olhar voltado para o futuro* – tem um papel fundamental.

Entretanto, existe um espaço para a vivência de relações de interculturalidade na interação entre a população em seu conjunto e os agentes de desenvolvimento de origem externa – alguns de nós, no Cesder e Comaletzin, e em geral os representantes dos diversos órgãos do governo – e para os vínculos entre as condições comunitárias de vida e as propostas que esses mesmos agentes portam, relações que em geral se basearam na dominação e na assimetria.

Levando isso em conta e partindo de uma posição que busca construir relações interculturais, ao menos nas equipes comunitárias, e potencializar as possi-

bilidades de relação intercultural entre a população local e o restante da sociedade, propôs-se no projeto as seguintes intervenções:

- a) fortalecimento do orgulho identitário entre a população indígena, por meio da recuperação da história e da tradição oral, da sistematização de saberes (tecnológicos, medicinais, culinários...) e do fortalecimento do uso da língua, buscando gerar processos de redignificação do próprio com vistas ao estabelecimento de relações igualitárias com outros grupos na construção dos próprios projetos de vida;
- b) fortalecimento dos processos educacionais formais por meio do intercâmbio de saberes e da oferta de formação de docentes, além da atenção especial a meninos e meninas com necessidades especiais de aprendizagem, com o propósito de assentar bases em toda a população para a construção de relações interculturais;
- c) conhecimento, compreensão e valorização do outro especialmente por meio da difusão de saberes indígenas na população não-indígena, sobretudo entre os agentes de desenvolvimento, assim como a compreensão, a discussão e a revisão crítica da *oferta* da sociedade urbana moderna e do seu papel na construção dos projetos coletivos de vida;
- d) busca de articulação dos imaginários de ambos os grupos em projetos comunitários e regionais que possibilitem a autonomia social enquanto possibilidade de realização dos projetos coletivos de felicidade e de relações menos desvantajosas, interculturais, com o resto da sociedade.

Esses tipos de ações foram implementados ao longo de três anos. Consideramos ter melhorado o clima relacional, especialmente nas equipes comunitárias e na sua interação com as comunidades, mas a transformação de uma relação desse tipo requer processos de maior alcance (generalizados entre as populações e de maior duração), de maneira que o que temos, mais que resultados, são aprendizagens, que compartilho para concluir.

Algumas aprendizagens

No processo de construção de comunidades de aprendizagem, tanto em seu potencial como gerador de possibilidades de desenvolvimento local quanto dentro do conjunto de dificuldades técnicas e relacionais que implica, a possibilidade da interculturalidade ocupa um lugar destacado. Num sentido muito amplo, essa qua-

lidade da relação no interior da comunidade e nas possibilidades de interação de outros grupos da sociedade torna-se determinante.

A construção dessa nova relação propõe desafios fortes em contextos como o nosso, nos quais o indígena representa o conflito cotidiano de uma identidade em permanente recomposição em condições desvantajosas para o mesmo e no qual se perdem aceleradamente elementos que configuram a memória identitária dos indígenas. Assim, a partir de nossa experiência, exige-se:

a) na população indígena:

- documentar e sistematizar o conhecimento próprio em diversos campos (a produção, a saúde, a alimentação, o corpo, a natureza, o território...), com vistas ao fortalecimento identitário e à possibilidade de estabelecer diálogos e contrastes com outros saberes, atualizando e ressignificando os elementos da identidade própria diante da identidade do outro, e abrindo assim a possibilidade de construir projetos de vida melhor que incorporem criticamente o próprio e o alheio, em harmonia e concordância com o que se quer ser, a partir de posições de identidade e autonomia;
- promover a reflexão em torno de ritos, tradições e costumes, para encontrar seus sentidos e ressignificá-los, encontrando os elementos valiosos para serem transpostos a novas situações e transformando aqueles que reproduzem a situação de subordinação;
- fortalecer o conhecimento da própria história com seus acertos, desacertos, conflitos e sucessos, buscando a compreensão do ator social como sujeito da história e possibilitando, assim, a construção de um projeto político articulado com outros setores, que incremente as possibilidades de construção dos próprios projetos de uma vida melhor;
- consolidar e aprofundar o uso e a compreensão da língua própria (o náhuatl, no nosso caso) enquanto veículo de cultura e possibilidade de comunicação e criação no âmbito do próprio, sem descuidar do domínio da língua comum (o castelhano) enquanto veículo de diálogo com o outro;
- possibilitar a apropriação crítica de elementos da cultura dominante (urbana-moderna) para incorporar dela o que se exige na construção dos projetos de vida melhor, proporcionar os elementos que a partir do próprio fortaleçam essa construção e negociar com outros setores a constru-

ção de projetos compartilhados e/ou complementares, que possibilitem a coexistência em diálogo e respeito;

- gerar processos de aprendizagem que assegurem a construção de capacidades técnicas e políticas para a formulação e a negociação dos projetos de vida melhor em condições de igualdade com o resto da sociedade, baseadas na integração do próprio e do alheio em uma perspectiva de vida digna construída com autonomia.

b) na população não-indígena:

- gerar espaços sistemáticos de reflexão e diálogo com o *outro* que permitam desmontar os preconceitos construídos em uma tradição que desvaloriza as capacidades, o saber acumulado e o potencial dos indígenas, especialmente daqueles que sob a cobertura da benevolência e da *ajuda* perpetuam a iniquidade e a assimetria na relação entre representantes da cultura dominante e representantes das culturas negadas. Isso é especialmente válido para os agentes de intervenção, que muitas vezes atuamos a partir da prepotência do saber e do poder que nos dá o pertencimento à cultura dominante e que, a partir de uma suposta racionalidade, transpomos a experiência de vida cotidiana à sua expressão categorizada, construindo *a priori* propostas não necessariamente coincidentes com o projeto de vida melhor próprio dos povos, muitas vezes também idealizando e supondo valores, atitudes e princípios no indígena que são realmente pressupostos construídos a partir de nossas expectativas.
- A construção de uma comunidade educativa nesse sentido exige uma atenção especial à nossa maneira de atuar diante do *outro* que seja efetivamente respeitosa e que se proponha permanentemente a horizontalidade no diálogo, sem atitudes de dominação, mas também sem aceitação benevolente que, na maioria das vezes, disfarça a diminuição do outro e é altamente freqüente. Nesse sentido, é fundamental construir a consciência de como esses processos minam as bases da possível comunidade de aprendizagem e, naturalmente, de um possível desenvolvimento e da construção de autonomia;
- promover processos de conhecimento junto com os indígenas, de ambos os *corpus* de conhecimento, para contrastá-los e construir conjuntamente, a partir da contribuição de ambas as culturas, os projetos coletivos que

dêem sentido à comunidade de aprendizagem e às necessárias negociações com outros setores da sociedade;

- propor a explicitação da própria identidade (projeto) com especial atenção para a abertura do diálogo que neutralize as possibilidades de controle dos processos para transformá-las, efetivamente, em processos conjuntos de construção. Somente sobre essas bases será possível a construção de um projeto político intercultural com os sujeitos com os quais interagimos;
- promover o conhecimento do *outro* para além de suas manifestações externas, para nos aproximarmos da compreensão dos modos de vida e de seu estar no mundo, e poder, assim, participar da construção do projeto conjunto que permita modos de vida melhor.

Ao longo desses anos, foram criados muitos exemplos, tanto de dificuldades para desconstruir as atitudes de dominação/subordinação, quanto de diálogos de surdos nos quais se propõe que as posições, especialmente as dos agentes de desenvolvimento, sejam a linha a seguir. Não cabe dúvida que o processo de construção de comunidades de aprendizagem propõe desafios diversos, e que não basta a construção conceitual e a aplicação de metodologias: os fatores fundamentais são as pessoas e, em nosso caso, é o da relacionalidade – na construção de relações interculturais efetivas – o campo mais problemático.

Gestão Participativa em Educação – Kelluwün

Professora Patrícia
Gómez Ríos*

O presente trabalho pretende expor, de maneira global, uma visão mais pessoal¹ do que foi a experiência do projeto *Gestão Participativa em Educação – Kelluwün*,² realizado no sul do Chile, entre 1999 e 2002. Nessa iniciativa, foram contempladas distintas áreas de trabalho dentro das quais figura a Educação Intercultural Bilíngüe, focalizando as comunidades educativas e comunidades locais de Ercilla e Collipulli.³

Contextualização da experiência

O território no qual foi executado esse projeto está marcado pela diversidade cultural: ali coexistem mapuches e ocidentais,⁴ uma vez que o Estado chile-

* Mg em Gestão Educacional e Coordenadora Técnica de Projeto.

¹ Encontramo-nos realizando a auto-avaliação desse projeto, processo que permitirá contar com uma visão mais objetiva de seus resultados e impactos.

² O projeto *Gestão Participativa em Educação – Kelluwün* dependeu do Departamento de Educação da Universidad de La Frontera, credenciado pela Dirección de Pesquisa e Desenvolvimento nº 00/116, e foi financiado pela Fundação W. K. Kellogg no contexto da Iniciativa Comunidade de Aprendizagem. Doravante, *Projeto Kelluwün* ou *Gestão Participativa em Educação – Kelluwün* serão nomenclaturas usadas indistintamente.

³ Ercilla e Collipulli são comunas pertencentes à Província de Malleco, IX Região, Chile

⁴ Nesse contexto, entende-se por ocidental todos aqueles que não são mapuches, podendo ser filhos de colonos, estrangeiros ou chilenos não identificados como mapuches.

no estabeleceu-se ocupando parte do território mapuche,⁵ gerando com isso sérias conseqüências até nossos dias, como os conflitos político, cultural e social, além de grandes problemas econômicos.

Do ponto de vista do *poder*, foram estabelecidas, desde então, a dominação por parte do Estado chileno e a subordinação por parte do povo mapuche; a exclusão desses últimos no panorama do sistema social tem como resultado um mapuche excluído, empobrecido, com uma cultura avassalada por parte da dominação em seu sistema de vida, sua forma de socialização e seu próprio sistema de educação, sua língua e sua cosmovisão. Contudo, e apesar disso, sua inteligência como povo permitiu-lhe manter sua cultura viva.

Além disso, poder-se-ia assinalar que na relação estabelecida a partir da coexistência dessas duas culturas, cada uma arrasta, com os anos, cotas de rancor que podem levar, inclusive, ao desprezo mútuo; a isso chamamos de *racismo*. Habitualmente, esse racismo manifesta-se a partir dos não-mapuches em relação aos mapuches, mas também vemos o inverso. Essa é a realidade na atualidade, em que o conflito político, sociocultural e econômico gera espaços no noticiário cotidiano.

Nessa realidade, o Kelluwün⁶ procura desenvolver experiências cujo fim seja estimular a Educação Intercultural Bilíngüe e com isso a educação pertinente, critério que é parte da Reforma Educacional chilena, para a qual é fundamental reconhecer a existência e o valor do conhecimento mapuche.

Nesse contexto, o critério da EIB supõe integrar o saber da cultura mapuche ao currículo e à escola em seu conjunto; como conseqüência, provocar uma mudança profunda na consciência coletiva historicamente formada, entre outros, pelo sistema educacional chileno. Na realidade atual, podemos encontrar um pólo marcado pelo desprezo total diante do saber cultural mapuche e, no outro, a vontade de validar esse conhecimento a ponto de estabelecer um sistema educacional nacional que o considere realmente, ao menos naquelas localidades onde está presente esse povo. Assim, os professores deveriam aprender esse saber cultural mapuche para desenvolver com ele um trabalho técnico e profissional, modificando o fazer docente em seu cotidiano e o sistema educativo na sua estrutura, promovendo a inserção desse saber no currículo, nas aulas e na convivência educativa; salto enorme e difícil.

⁵ Os mapuches tinham seu território demarcado desde Bío-Bío até o Sul.

⁶ *Kelluwün*: do *mapudungun*, língua mapuche, significa *trabalho associado e colaborativo em prol de um objetivo comum*.

A experiência da EIB no Kelluwün

Pelo que foi anteriormente comentado, pode-se afirmar que não é possível estabelecer a Educação Intercultural Bilíngüe sem contar com uma mudança estrutural do sistema educativo; para isso, seria necessário inserir-se no que é a gestão participativa. Desse ponto de vista, o Kelluwün propôs-se a abordar essa área estimulando a participação social na educação para chegar à gestão participativa educacional.

- a) atores: torna-se necessário comentar que a experiência desenvolveu-se focalizando em cada escola a comunidade educativa (alunos, representantes, mães/pais, professores e diretores) e sua respectiva comunidade local (dirigentes sociais, organizações etc.); governos locais, provincial e regional; a universidade, organizando entre todos um leque de ações de acordo com sua capacidade, seu papel e sua função, estimulando, de forma permanente, as alianças estratégicas;
- b) metodologia: trabalhou-se com a Pesquisa Ação Participativa por meio da qual as comunidades apresentavam seus sonhos educacionais para as localidades onde vivem;
- c) a importância da participação social: o tema da *participação* colocou, até o final, suas perguntas diante do *como alcançá-la*. O espaço da participação parecia estar restrito a um *deixar acontecer* por parte dos grupos dominantes sempre e quando não se colocava em risco as formas e os conteúdos essenciais do sistema global estabelecido.

Na realidade regional, visualizava-se claramente os grupos poderosos – que manipulam os diferentes circuitos da rede sociopolítica e econômica; eles são os reais agentes de conflito para os mapuches. Um grupo pode ser composto por governo e particulares com poder econômico.⁷

Entretanto, pode-se observar situações que confundem qualquer tentativa de análise da situação e dos agentes envolvidos: uma mescla de colaboração e repúdio mútuo expressando-se em comunidades mapuche de Ercilla e Collipulli, vivendo constrangimentos permanentes, prisão de dirigentes e outras formas de repressão social, cultural e política como resposta às suas demandas sociopolíticas e econômicas. Diante disso, manifestações de apoio por parte de empresas transnacionais (ex. Forestal Mininco), traduzindo-se, às vezes, em doações a escolas e governos locais. Seguramen-

⁷ Donos de fazendas, transnacionais proprietárias de empresas florestais e outras.

te, isso também poderia ser analisado como uma estratégia política para manter no menor nível de latência qualquer idéia de conflito pela posse da terra, além de manter controladas as ações de protesto social e cultural.

É nesse contexto que a população questiona a participação em conjunto com aqueles que os mantêm na opressão e, por sua vez, entendem que quem os mantêm na opressão são os governos regionais, locais e grandes empresas que, definitivamente, são circuitos políticos e econômicos unidos e cúmplices para a consecução e a manutenção de interesses e do estado da situação atual.

d) proposições de mapuches de comunidades em relação ao tema educacional: do ponto de vista das proposições expressas sobre o tema em questão, por parte de mapuches pertencentes às comunidades nas quais se trabalhou, podem ser citados os seguintes critérios:

- para o mapuche, deve haver somente uma educação mapuche: isso significa contar com uma educação propriamente mapuche, em que as diferentes estruturas educacionais ocidentais, como são as escolas, universidades e outras, não são consideradas necessárias para a cultura, propondo que a cultura só se sustenta e se mantém nas comunidades mapuches e nas pessoas que ali habitam. Esse critério é mais frequentemente ouvido de pessoas de idade avançada;
- para o mapuche, deve haver a cultura e a escola ocidental que o respeite: isso significa manter viva a cultura em espaços próprios da cultura mapuche e fora da escola, em que se permite a possibilidade de alternância entre as estruturas educacionais formais ocidentais e as estruturas próprias da cultura mapuche. Aqui é proposta, por exemplo, a possibilidade de se alternar a escola formal (que provém da formação ocidental e de seu conhecimento) com a *ruka*,⁸ o *rewe*,⁹ *ngillatun*,¹⁰ *kimche*,¹¹ *machi*,¹² todos espaços e agentes de formação, socialização e educação propriamente mapuche, aqui os transmissores da cultura são os próprios mapuches;

⁸ *Ruka*: casa de habitação mapuche, espaço físico onde antigamente aconteciam as conversas ao redor do fogão e, com isso, a transmissão de informação e conhecimento mapuche.

⁹ *Rewe*: lugar sagrado dos mapuches destinado à reflexão e à comunicação com seu mundo de crenças (ou religioso).

¹⁰ *Ngillatun*: cerimônia religiosa mapuche, em que as pessoas de diferentes idades compartilham os rituais próprios da espiritualidade mapuche.

¹¹ *Kimche*: sábio mapuche, conhecedor da cultura mapuche e de suas características próprias, locais.

¹² *Machi*: é o que pratica a medicina mapuche, encarrega-se de curar os enfermos e oferecer sábios conselhos para o desenvolvimento integral das pessoas, ocupando-se do físico em conjunto com o espiritual. Esses conceitos, traduzidos do mapudungun para o espanhol, foram ratificados pela professora de Educação Intercultural Bilingüe, Sr^a Maria Díaz Coliñir.

- para o mapuche, é importante a Escola Intercultural Bilíngüe: isso remete à necessidade de se inserir o fazer e saber mapuche nas estruturas ocidentais, pois assim poder-se-ia reconhecer melhor a institucionalidade intercultural. No caso das escolas ou dos estabelecimentos educacionais, propõe-se a abordagem de um currículo intercultural bilíngüe, a partir do qual se considere tanto a cultura ocidental quanto a mapuche, em igualdade de condições, relevância e respeito mútuo.
- e) os maiores sucessos: é interessante destacar que os mais importantes sucessos alcançados pelo Projeto Kelluwün ocorreram na área da cultura mapuche e não nos aspectos escolares no interior das escolas. Isso significou, em distintas comunidades, retomar ações próprias da religiosidade, da língua e da organização mapuche e, apesar de ter-se realizado inclusive um aperfeiçoamento em nível comunitário de professores sobre EIB, os avanços curriculares não foram além de certas atividades isoladas de duvidosa profundidade educacional. Finalmente, permitiu revelar com maior clareza o racismo existente na região;
- f) *conclusão*: tendo em vista o que foi dito anteriormente, pode-se concluir que qualquer sucesso em Educação Intercultural Bilíngüe, com gestão participativa educacional por parte da comunidade mapuche supõe uma enorme tarefa, dado que a proposição leva a uma mudança estrutural que provocaria, no mínimo, estremecimentos no currículo, na didática, na metodologia, na convivência e no espaço relacional em seu conjunto, em que a tomada de decisões realizada seja capaz de dar conta de uma gestão participativa educacional real.

Aprendizagens globais por parte dos pesquisadores e acadêmicos do projeto

A partir dessa experiência, poder-se-ia propor, de forma bastante global, as seguintes aprendizagens:

1) A educação como processo libertador dos oprimidos; grande parte da comunidade mapuche possui escasso conhecimento do sistema social global dominante no qual se encontra e isso é uma das razões pelas quais sofre marginalização e grandes atropelos. E aqui está a importância de se realizar um trabalho educativo no qual:

- a) estimule-se o interesse por *saber*;

- b) legitime-se a idéia de que *saber é um direito* inserido no conceito de Direitos Humanos e do direito à educação, considerado como direito da criança;
- c) tenha força a idéia de que *saber é uma necessidade* para mudar o estado atual das coisas; a falta de conhecimento e informação deixa as pessoas em maior vulnerabilidade.

2) A educação como fortalecimento do poder popular em que, se não existe o fortalecimento dos mais marginalizados, a mobilização social passa a ser perigosa, já que, por um lado, colocará em risco a quem ouse atuar contra o estado atual das coisas e, por outro, relegará sua legitimidade a um plano de probabilidade de execução segundo a aceitação dos circuitos de poder.

3) A validade do fortalecimento educacional; o fortalecimento permite mover mais horizontalmente a balança dos poderes, que sempre se posiciona desfavoravelmente aos marginalizados. Permite trabalhar contra o autoritarismo e o verticalismo ainda latentes na atualidade.

4) A educação como uma ferramenta para o desenvolvimento integral; em que a palavra educação abarque tanto o conhecimento próprio como o de outras culturas, trabalhando assim a identidade pessoal e o direito de acesso aos avanços do conhecimento, dos direitos humanos e dos cidadãos, individuais e coletivos, aos avanços das ciências e da tecnologia, entre outros.

5) O respeito à diversidade de identidade cultural dos educandos, que deve manifestar-se na existência de uma consciência coletiva sociocultural em educação que considere a dita diversidade. O conhecimento mapuche foi um saber desprezado historicamente e hoje a sociedade dominante deverá reconhecer sua riqueza e sua importância para estimular a EIB. Na atualidade, os professores transmitem o saber dominante aos alunos mapuches, alijando-os de sua identidade cultural (ou claramente contribuindo para anulá-la muitas vezes); portanto, em um panorama previsível, os docentes deverão adquirir conhecimentos a partir das próprias localidades em que se inserem as escolas. Assim, inclusive o docente de comunidades mapuches terá a possibilidade de fazer chegar seu novo conhecimento aos demais professores do país.

6) A importância do encontro entre o saber acadêmico e o saber popular para a Educação Intercultural Bilíngüe, se por saber popular consideramos todo aquele conhecimento que foi desprezado pelo conhecimento dominante e que emerge das sociedades dominadas. O saber acadêmico reconhece como válidos somente os processos de aquisição de conhecimento emoldurados pelas estruturas dominantes. Entretanto, a

Educação Intercultural Bilíngüe requer um conhecimento que não está sistematizado nos livros ou encerrado dentro dos muros das universidades, mas que se encontra em gente simples, que talvez nem sequer possua níveis medianos de escolarização; nesse contexto, os mapuches e a maioria dos que vivem em comunidades nas regiões rurais são os que possuem esse conhecimento.

7) A partir do olhar da pesquisa e da práxis dessa proposição democratizadora da educação para a diversidade cultural, propomos a importância do fazer investigativo¹³ em educação como única forma de estabelecer as mudanças estruturais das quais já falamos em parágrafos anteriores, estabelecendo claras modificações na gestão educacional e no currículo.

Conclusões

Poderíamos propor que a Educação Intercultural Bilíngüe deveria estabelecer critérios de trabalho cooperativo entre diferentes atores da sociedade. Por sua vez, o Chile teria que se reconhecer e se auto-identificar na verdadeira diversidade cultural que o compõe, estimulando, como princípio de ética e justiça, a igualdade de direitos para todos e o respeito à diferença cultural, valorizando positivamente a multiculturalidade e o plurilingüismo.

Assim, a educação em seu conjunto (formal e informal) deveria propor, como seu objetivo macro, o desenvolvimento e a promoção de capital social para alcançar as fases de fortalecimento educacional, considerando a elaboração de um *saber* distinto a partir de uma união do saber acadêmico e do saber popular¹⁴, realizando um trabalho de conscientização freireana, no qual a importância da educação constitui um capital ou um ativo da sociedade atual e dos coletivos que a constituem, fortalecendo as capacidades daqueles que foram desprezados, excluídos e oprimidos.

¹³ Propõe-se a Pesquisa Ação Participativa, com metodologia válida para impulsionar a EIB e a gestão participativa.

¹⁴ Nesse trabalho, entende-se como *saber popular* todo o saber não valorizado, ou escassamente considerado, pelo saber acadêmico dominante.

Experiências
sobre Educação
Intercultural
Bilíngüe na
América Latina

Educação Intercultural Bilíngüe: estratégias para sua aplicação no Chile

Geraldine Abarca*

Repassando os fatos mais relevantes das últimas décadas, em relação ao Estado chileno e aos povos indígenas, encontramos como alvo importante a aliança realizada em Nueva Imperial no ano de 1989, a qual consolidou uma mudança fundamental numa relação de séculos de desequilíbrio. Assim, após anos de trabalho, foi promulgada a Lei Indígena nº 19.253, de 1993, que reconhece os indígenas do Chile como “agrupamentos humanos que existem no território nacional desde tempos pré-colombianos para os quais a terra é o fundamento principal da existência e da cultura. As etnias reconhecidas pelo Estado chileno são: mapuche, aymara, rapa nui ou pasqüense, atacamenha, quéchua, colla, kawashkar ou alacalufe e yamana ou yagan”.

O Título IV, parágrafo 1, artigo 28 contempla os temas de Reconhecimento, Respeito e Promoção das Culturas Indígenas, a saber:

- O uso e a conservação dos idiomas indígenas, com o espanhol, nas áreas de alta densidade indígena;
- O estabelecimento, no sistema educativo nacional, de uma unidade programática que possibilite aos educandos ter acesso a um conhecimento ade-

* Ministério de Educação do Chile – Programa Nacional PEIB.

quado das culturas e dos idiomas indígenas, e que os capacite a valorizá-los positivamente;

- O fomento à difusão, nas rádios emissoras e nos canais de televisão das regiões de alta presença indígena, de programas em seu idioma e o apoio à criação de rádios emissoras e meios de comunicação indígenas;
- A promoção e o estabelecimento de cátedras de história e cultura indígenas na educação superior;
- A obrigatoriedade, por parte do Registro Civil, de anotar os nomes e sobrenomes das pessoas indígenas na forma em que o expressem seus pais e com as normas de transcrição fonética que eles indiquem; e
- A promoção de expressões artísticas e culturais e a proteção do patrimônio arquitetônico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

Para levar a diante essas e outras considerações inscritas na lei, foi criada a Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena (Conadi), organismo que, entre suas múltiplas tarefas e responsabilidades, “nas zonas de alta densidade indígena e em coordenação com os serviços ou organismos afins do Estado, desenvolverá um sistema de Educação Intercultural Bilíngüe a fim de preparar os educandos indígenas para desenvolverem-se de forma adequada tanto em sua sociedade de origem como na sociedade global” (Lei Indígena, 1993).

Assim, em 1996, foi criado no Ministério da Educação o Programa de Educação Intercultural Bilíngüe (PEIB), a partir do qual se trabalhou em função da instalação da Educação Intercultural Bilíngüe nas escolas participantes do programa, tendo como base o desenvolvimento de estratégias de incorporação da família e da comunidade indígenas¹ nos processos de ensino-aprendizagem da escola; a elaboração participativa de Projetos Educativos Institucionais orientados para a interculturalidade e o bilingüismo; o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes que trabalham em contextos culturais; a aquisição, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos adequados ao contexto sociocultural e lingüístico dos meninos e das meninas indígenas do país e o fomento ao desenvolvimento de iniciativas locais que estejam orientadas para produzir mudanças nas práticas pedagógicas e nos modelos participativos de gestão das escolas no âmbito da EIB.

¹ É propiciada uma ampla participação da família e das comunidades indígenas na elaboração e na execução das atividades curriculares, devido ao fato de que os nichos culturais, nos quais se consolidam e se perpetuam os saberes e conteúdos culturais que se pretende incorporar às práticas educativas, encontram-se fora das escolas.

Uma vez que o PEIB foi desencadeado, o Programa Bolsas Indígenas, que até esse momento dependia administrativamente da Divisão de Planejamento e Orçamento do Mineduc, instalou-se dentro dele, operando na atualidade como um de seus principais componentes.

No ano de 2001 o PEIB amplia e diversifica seu campo de ação e cobertura, enquanto, por meio dele, o Ministério de Educação assume como organismo co-executor do componente Educação e Cultura pertencente ao Programa Multifase de Desenvolvimento Integral de Comunidades Indígenas, conhecido como Programa Origens, o que implica que o PEIB encarrega-se do subcomponente Educação Intercultural Bilíngüe. A participação no Programa Origens permitiu uma inflexão positiva devido à aquisição de recursos humanos e financeiros que potenciaram, quantitativa e qualitativamente, os objetivos do Mineduc (Reforma Educacional) e do PEIB, em particular o que permitiu difundir e potenciar a Educação Intercultural Bilíngüe naqueles espaços educacionais e sociais onde se requer a instalação dessa temática. A focalização do Programa Origens estende-se de norte a sul em cinco regiões do país, considerando a realidade sociocultural e lingüística dos povos aymara, likan antai ou atacamenho e mapuche.

Nesse contexto, uma das orientações do PEIB é o desenvolvimento integral da identidade cultural, tanto de estudantes, docentes e administrativos, como de comunidades, povos indígenas e regiões, numa perspectiva de construção de um modelo de convivência intercultural.

Conseqüentemente a EIB, no âmbito das políticas educacionais do país, deve alcançar os objetivos próprios da Reforma Educacional, assim como aqueles que são planejados a partir do mundo e das sociedades indígenas.

Na atualidade, o programa desenvolve suas ações em função das escolas e instituições participantes das ações do PEIB, aquelas escolas focalizadas pelo Programa Origens e pelas crianças e jovens beneficiários de Bolsas Indígenas.

Principais objetivos do programa:

- Melhorar a qualidade da educação dos estudantes integrantes dos povos indígenas reconhecidos pelo Estado chileno, fortalecendo a identidade e a auto-estima dos meninos e meninas;
- Melhorar as aprendizagens dos meninos e das meninas indígenas mediante a incorporação de conteúdos didáticos pertencentes à sua realidade cultural, social e histórica;

- Fortalecer e propiciar a aprendizagem e a valoração das línguas indígenas junto ao castelhano;
- incorporar a família e as comunidades indígenas aos processos de construção das atividades curriculares dos estabelecimentos educacionais;
- incorporar métodos de ensino/aprendizagem desenvolvidos por famílias e comunidades indígenas.

Principais linhas de ação:

Para levar adiante os desafios, organizou-se uma série de iniciativas em diferentes linhas de ação, cada uma das quais teve seu planejamento estratégico e contou com diversos profissionais para concretizá-las, o mesmo que a contratação de terceiros (universidades, ONGs, Institutos de Estudos Indígenas, especialistas etc.):

Socialização da EIB e desenvolvimento do Projeto Educacional Institucional (PEI)

Entre as principais atividades organizadas na linha de socialização e elaboração do Projeto Educativo Institucional (PEI) encontram-se as seguintes:

- a) trabalho de campo que aborde a realidade sociocultural e lingüística do entorno escolar;
- b) encontros comunitários de socialização, nos quais a comunidade local e escolar deve conhecer os objetivos, fundamentos e conteúdos do PEIB;
- c) encontro comunitário de preparação da comunidade e do *lof*² para a participação e a elaboração do Projeto Educativo Institucional (PEI) de sua escola;
- d) contratação de assessorias técnicas para apoiar a elaboração do Projeto Educativo Institucional (PEI) orientado à EIB para os 162 estabelecimentos focalizados pelo programa.

Os principais avanços visualizados nesse processo apontam o fato de que a EIB instala-se na comunidade educacional e local com um processo de discussão, o

² *Lof, marka, ayllu*: estrutura de organização social e territorial própria e representativa das culturas mapuche, aymara e likanantay.

que permite visualizar as diversas concepções a favor e contra o que os docentes, os mandatários e a comunidade indígena colocam.

Da mesma maneira, nesse processo é preciso definir qual é o tipo de participação que se propõe incentivar nas escolas e comunidades: consultiva, resolutive, mista etc. Ou seja, é necessário precisar se a participação dos atores pode conduzir a uma reorientação do programa ou do curso dos acontecimentos. Isso é especialmente importante quando se trabalha com comunidades ou setores indígenas que concebem o programa EIB mais como uma imposição que como uma iniciativa de responsabilidade coletiva.

Desenvolvimento profissional docente:

Conceber a EIB como prática pedagógica, social, histórica e lingüística presume estabelecer uma nova relação entre indígenas e não-indígenas, o que pressupõe desafios fundamentais que atravessam todos os estratos políticos e privados. Isso, além de tudo, implica em uma reflexão pessoal que permite reformular práticas cotidianas de segregação, de discriminação ou, inclusive, de indiferença a esse tema. Dessa forma, aspiramos à instalação da interculturalidade na discussão docente com o propósito de aprofundar em todos os aspectos éticos, valorativos, políticos, históricos, territoriais, técnicos e metodológicos que ela engloba.

Conceber a formação docente em EIB responde à necessidade de aprofundar esse e outros aspectos, para que o impacto social que gera essa temática estenda-se à população nacional.

Concebeu-se uma estratégia de formação docente que considera a participação de, aproximadamente, 900 docentes em exercício, pertencentes aos estabelecimentos focalizados pelo programa.

Esse curso de capacitação encontra-se inscrito no Registro Público que certifica os cursos de aperfeiçoamento no país, o que resulta em um acréscimo nas remunerações dos docentes que concluírem o curso. Essa capacitação enquadra-se na categoria Curso Básico de Atualização, com um total de 192 horas organizadas com modalidade presencial, apoio nas escolas e capacitação à distância com a bibliografia proposta nos módulos de capacitação.

Esses oito módulos consideraram certas áreas temáticas, como Fundamentos da EIB, Cultura, Currículo, Incorporação de Conteúdos Culturais ao currículo, entre outros. É necessário considerar que esse curso de formação, a partir do módulo 4,

permite incorporar o trabalho que está sendo realizado nas mesas de trabalho pedagógico em Educação Intercultural Bilíngüe no Nível Básico 1, o qual considera a análise dos Objetivos Fundamentais e Transversais, Conteúdos Mínimos Obrigatórios, aprendizagens esperadas e indicadores, a fim de organizar uma proposta pedagógica no âmbito da EIB. Essa construção coincide com a implementação do novo modelo curricular da educação chilena (art. 232, dez. 2002). Nessas mesas de trabalho participam profissionais do Conadi e Mineduc.

O processo de formação docente inclui cursos eletivos, dentro dos quais se encontra o ensino básico das línguas indígenas aymara e mapuche. A respeito disso, num país como o nosso, a língua materna, em muitos contextos, é a língua indígena; dessa forma, é imprescindível que o ensino formal aproprie-se da contribuição lingüística e cultural que podem oferecer os meninos e as meninas, suas famílias e comunidades com o intuito de propiciar uma educação que fomente o bilingüismo e que não repita os processos castelhanizantes do passado.

Contudo, por variadas razões, ligadas principalmente à discriminação étnica, a língua indígena, em muitas ocasiões, não é transmitida pelos pais. Assim, surge a necessidade educativa de reverter esses processos lingüísticos e assumir o ensino da língua indígena como segunda língua (L2). Dessa maneira, os desafios metodológicos deveriam apontar para a busca de mais ferramentas para levar a cabo o ensino da língua indígena como primeira ou segunda língua, dependendo das realidades lingüísticas.

Atualmente nos encontramos num cenário que reivindica como direito inalienável o uso da língua indígena e, por outro lado, oferece a possibilidade de assumir coletivamente a necessidade de preservá-la e mantê-la como parte da distinção cultural que assume um povo. A réplica desse feito poderia alcançar outras esferas estatais e novas políticas de Estado.

É necessário assumir que um sistema bilíngüe na escola (castelhano/língua indígena) é um processo paulatino, é possível se é conhecida a quantidade de habitantes, a vitalidade das línguas e, o que não é menos importante, a quantidade de docentes que estariam dispostos a utilizarem-no na sala de aula. Assim, as ações não podem ser homogêneas. Em algumas escolas é necessário socializar o tema e trabalhar atitudes e auto-estima nos alunos; em outras, a tarefa está centrada em adequar os planos e programas, sistematizar textos e materiais pedagógicos em língua indígena, tudo isso dependendo das características da escola e da comunidade educacional na qual ela está inserida.

Apoio a iniciativas regionais e a projetos educacionais em EIB

Desde a promulgação da Lei Orgânica Constitucional de Educação na década de 90, constituiu-se como um dos eixos fundamentais a criação de Projetos de Melhoria Educativa (PME), os quais sustentam, como fim último, que todas as iniciativas devem apontar para a melhoria da aprendizagem das meninas e dos meninos; por isso, a comunidade educacional deverá definir as intervenções a fim de melhorar os baixos rendimentos em certos setores ou subsetores de aprendizagem.

É assim então que o propósito inicial dos PME é contribuir para a instalação de capacidades no planejamento e na implementação autônoma de soluções e melhorias pedagógicas nas escolas. Isso na medida em que os docentes e a comunidade educacional ocupem-se e projetem-se em função da detecção de suas próprias necessidades. Essas iniciativas estabelecem um importante desafio para professores, diretores e comunidade, ao propiciar a elaboração de projetos que apóiam a construção de respostas elaboradas por eles mesmos, a fim de promover inovações nos processos pedagógicos e de gestão.

Com base no êxito da experiência desse programa ministerial, põe-se em marcha um conjunto de iniciativas pedagógicas a fim de que a comunidade educacional – em conjunto com a comunidade indígena – considere aspectos lingüísticos, históricos, sociais e culturais possíveis de trabalhar em conjunto, a partir de uma perspectiva intercultural.

Nesse processo de reflexão conjunta, procura-se introduzir a temática da Educação Intercultural Bilíngüe, e aprofundar-se em temas ligados à diversidade, à riqueza cultural, ao direito a sustentar uma identidade cultural distinta da chilena e da situação política que esse feito encerra. Os preconceitos, a discriminação, a subvalorização, a imposição cultural, entre outros, são fenômenos sociais que têm sido reproduzidos durante séculos em nosso país. As iniciativas locais, então, representam a oportunidade de reconstruir uma educação que considere as diferenças, assuma o conflito intercultural e o utilize como uma fortaleza para construir conhecimento e, junto a ele, formar pessoas íntegras.

Recursos de aprendizagem

Por meio dessa linha são adquiridos, reproduzidos ou elaborados textos educacionais e materiais didáticos de apoio, planejados no âmbito da EIB e pertinentes ao contexto sociocultural das escolas com o objetivo de distribuí-los naqueles estabelecimentos pertencentes ao programa.

O que se busca é apoiar o trabalho docente dos professores das escolas do PEIB, instrumentalizando-os com recursos adequados ou especialmente planejados em função das orientações da Educação Intercultural Bilingüe, com o fim de facilitar os processos de ensino-aprendizagem das crianças nesses estabelecimentos.

Considerando que as escolas estão recebendo diferentes recursos de aprendizagem no âmbito da Reforma Educacional, o PEIB aprofundará essa linha de ação planejando e elaborando materiais educacionais pertencentes à cultura. Também serão adquiridos e distribuídos outros recursos de aprendizagem: bibliotecas de sala complementar, equipamento áudio-visual e de informática básico, implementos esportivos e musicais, entre outros.

Nesse sentido, um grande objetivo da linha é poder reproduzir e recompilar materiais pertinentes que resgatem o saber dos povos indígenas. Como tema não menos importante, os produtores de artesanato, instrumentos musicais, mantas, máscaras, entre outros, são vistos realizando seus trabalhos para cobrir a demanda da comunidade educacional que irá adquirir o fruto de seu trabalho. Por outro lado, é necessário considerar que essas ações conseguirão difundir no mundo não-indígena a cultura desses povos.

Principais ações realizadas:

- convênio com a Municipalidade de Ilha de Páscoa para a elaboração de material didático para NB1 (nível básico 1);
- elaboração de textos;
- elaboração de materiais didáticos em EIB;
- produção do *corpus* oral de quatro dialetos do *mapudungun* em convênio com o Instituto de Estudos Indígenas Ufro.

Novas tecnologias de informação e comunicação

As ações desenvolvidas a partir dessa linha foram subdivididas em duas áreas: informática educativa e televisão educativa. Cada uma delas opera como uma sublinha do programa.

O que se procura é a implementação de um programa de televisão nas 162 escolas nas quais está focalizado o programa, que participam no PEIB, cujo principal objetivo é incrementar a qualidade e a equidade da educação no Chile, por meio da introdução do uso intensivo da televisão e de outros meios audiovisuais na sala

de aula, favorecendo a convergência do uso de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Pesquisas aplicadas, de ação e de base, vinculadas ao pedagógico e à continuidade do programa

O programa estimula a geração de novos conhecimentos com respeito à EIB. Para tanto, financiam-se pesquisas e estudos que permitam oferecer propostas de assistência técnica pertinentes, assim como gerar conhecimentos na EIB em nível docente e comunitário. Além disso, entregar insumos para o desenvolvimento de outras linhas do subcomponente e ter informação sobre os processos e resultados do Programa.

Os estudos que estão sendo realizados atualmente são:

- contextos sociolingüísticos;
- atitudes diante das línguas;
- práticas pedagógicas que favorecem a EIB;
- descrição, seleção e incorporação dos conteúdos culturais indígenas aos Planos e Programas de Estudo do Mineduc.

São planos para futuras pesquisas:

- levantamento de modelos e avaliação das grades curriculares em formação em EIB em nível superior;
- cadastro de materiais didáticos e educativos em EIB em nível nacional e internacional.

Educação de jovens e adultos no âmbito de uma educação intercultural

Essa linha de ação contempla ações no âmbito da educação de adultos, no âmbito da educação intercultural. As ações a desenvolver são:

- desenvolvimento de experiências de alfabetização e nivelación rural básica e/ou média relacionadas com EIB na IX Região;
- integração da EIB no PEI de um Ceia da IX Região e apoio à sua implementação;

- integração da EIB no âmbito curricular de educação de pessoas adultas e nos textos de estudo da modalidade;
- formação de pessoas em EIB;
- sistematização de conhecimentos.

Experiência
Educativa e
Desenvolvimento
Local: uma
estratégia de
pacificação de
ayllus no conflito
por terras

Carlos Alconcé*

***Ayllu Mayor Añijo* de Qaqachaka: localização e antecedentes históricos**

O Cedpan desenvolveu esse projeto no planalto dos Andes Bolivianos, situado na zona ocidental ou montanhosa da Bolívia. Qaqachaka encontra-se localizado no Município de Challapata, Província de Avaroa, Departamento de Oruro.

O *Ayllu*¹ *Mayor Añijo*, de Qaqachaka, conta com seis *ayllus* menores, 19 comunidades e 53 estâncias. Faz divisa com outros *ayllus* originários. Com alguns de seus vizinhos, teve conflitos territoriais de longa trajetória (Jucumanis e Laymis do

* Centro de Estudos para o Desenvolvimento dos Povos Andinos – CEDPAN.

¹ *Ayllu Mayor*: agrupamento de vários *ayllus* menores, com seu espaço territorial histórico como cantão ou seção. Costuma estar dividido em duas parcialidades ou metades, uma de cima, outra de baixo (*alasaya* e *masaya*), cada uma delas está subdividida em um número variável de *ayllus* menores e esses são compostos em uma série de câmaras municipais (*kawilto*). Vários *ayllus* têm seu povo central ou *marka* com o mesmo nome de *Ayllu Mayor*. (TICONA, Esteban, ROJAS Gonzalo, ALBÓ Xavier, *Votos y Wiphalas*, La Paz, Bolívia, 1995).

Departamento de Potosí). Travaram sangrentas batalhas, com as horríveis consequências de muitos mortos, muitos órfãos e muita destruição.

Na Bolívia, os *ayllus* originários aymaras ainda persistem, apesar das diversas influências tanto incaicas como espanholas e republicanas. Os aymaras foram, em tempos pré-hispânicos, pastores de lhamas e guerreiros nas terras altas e, na evolução dos séculos, desenvolveram formas de vida social comunitária, cuja expressão fundamental como unidade básica da sociedade é o *ayllu*, que já utilizava o controle direto (vertical) e simultâneo de diferentes sítios ecológicos por meio de caravanas de lhamas para o transporte e a troca de produtos (mandioca, doces e carnes de alpaca por produtos dos vales e da costa).

É possível que os Qaqachakas, por meio da Confederação Qillakas-Azanaques tenham participado do império Inca durante o Tawantisuyu (PDDI, 1998).

Diversos antecedentes assinalam que, na época da conquista, Qaqachaka era uma pequena estância de Pokoata, na Federação Q'ara do norte de Potosí. Avançando no tempo da Colônia, Qaqachaka foi um anexo da doutrina eclesiástica toledana de San Pedro de Condo Condo que, por sua vez, foi parte da Federação de Qillakas-Azanaque (PDDI, 1998).

Como os conflitos territoriais foram um dos problemas que este *Ayllu* Mayor teve, na atualidade superou em parte seus problemas e conseguiu uma paz, produto de uma série de gestões de diversos organismos e líderes da zona, entre eles, a contribuição desse projeto e de outros executados pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento dos Povos Andinos (Cedpan).

Origem do projeto unidade de produção escolar (UPE)

A idéia de instalar as UPE surgiu ao visualizar a problemática educacional existente na região de Qaqachaka e, por outro lado, para conseguir-se construir fundamentalmente a paz na mente das novas gerações e futuros líderes do setor. A nova Lei de Reforma Educacional da Bolívia (ano de 1994) entregava um modelo dentro do qual era possível implementar um sistema mais inovador e adequado à zona. Antigamente a educação não proporcionava às crianças vínculos com seu entorno, tampouco lhes oferecia ferramentas e conhecimentos para a transformação e melhoria de sua realidade; pelo contrário, distanciava e desvinculava essas crianças das necessidades locais, além de uma série de outros

problemas que os professores do Núcleo Qaqachaka diagnosticaram em diversas oficinas de autodiagnóstico.²

Também existia na zona a necessidade de encarar a extrema pobreza,³ a pouca produtividade, a perda de técnicas de cultivo, a má nutrição, a erosão da terra, a migração de jovens e a necessidade de uma presença institucional de caráter técnico.

Programa de Educação Inovadora Qaqachaka

Com o objetivo de ter uma coerência de intervenção institucional na zona, Cedpan desenvolveu suas atividades no âmbito de uma proposta estratégica denominada Programa de Educação Inovadora Qaqachaka, que visava consolidar o processo de paz entre os *Ayllus* Laymis, Jukumanis e Qaqachakas, por meio do fortalecimento das instituições e organizações de base envolvidas e de iniciativas de desenvolvimento que revertessem as condições de pobreza e marginalidade social de seus habitantes (CEDPAN, 1996).

Objetivos do projeto UPE

O Projeto UPE de Capacitação Juvenil em Qaqachaka vem sendo executado desde o mês de maio de 1996, no âmbito do processo de fortalecimento institucional para ações de desenvolvimento no *Ayllu* de Qaqachaka e no Programa de Educação Inovadora.

Objetivo geral do projeto

Fomentar o desenvolvimento das comunidades do *ayllu* de Qaqachaka, por meio da consolidação de um suporte institucional que permita gerar e sustentar iniciativas de desenvolvimento local.

² Os professores do Núcleo Qaqachaka identificaram em uma oficina autodiagnóstica da educação (1996) os seguintes obstáculos do processo ensino-aprendizagem: interferências com o idioma dos estudantes (50% dos professores são bilingües *quechua*-castelhano, mas muito poucos falam *aymara*), baixa nutrição dos estudantes, falta de adequada alimentação para os estudantes, longínqua localização das escolas, salas antipedagógicas, programas inadequados e verticais, calendário escolar inadequado, falta de infra-estrutura adequada, incompreensão por parte dos pais de família do que se ensina na escola, falta de dotação de materiais educacionais, falta de uma relação mais estreita entre a comunidade e o professorado. Na gestão de 1995, a taxa de reprovação alcançou 26,23% e a evasão 14,25% entre as crianças (Cedpan: Diagnóstico socioeconômico, 1996). Às vezes, a evasão escolar ocorre devido a épocas de festa e/ou colheita e semeadura. Fonte: Cedpan: Documento Sistematização Assessoramento Técnico-Pedagógico, Qaqachaka, Gestão 1996-1997.

³ Segundo os mapas de pobreza de 2001, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatísticas da Bolívia, a província de Avaroa possui 98,4% da população rural (19.534 hab.) em condição de pobreza.

Objetivos específicos

- gerar capacidades em uma organização não-governamental local para planejar e implementar ações no âmbito da inovação educacional e prestar serviços de capacitação e assistência técnica às comunidades do *ayllu* Qaqachaka e às comunidades limítrofes;
- complementar a educação formal de alunos e jovens egressos com a incorporação de módulos educacionais orientados a oferecer novos conhecimentos e tecnologias para a produção agropecuária local; e
- desenvolver um programa de assessoramento técnico-pedagógico para os mestres de escola para a adequação e melhoria de métodos de ensino.

Atividades

- 1) Fortalecimento institucional (diagnóstico, oficinas de capacitação e elaboração de projetos);
- 2) Implementação da Unidade de Produção Escolar (implementação e capacitação);
- 3) Curso de Monitores Produtivos (planejamento, capacitação, projetos produtivos, fundo de iniciativas produtivas); e
- 4) Assessoramento técnico-pedagógico (autodiagnóstico, oficinas, elaboração de materiais educacionais, planejamento curricular alternativo).

Descrição das atividades

O projeto realizou em quatro anos (1997-2000) ações de apoio às atividades educacionais, produtivas e de formação de líderes da região. Construiu-se a Unidade de Produção Escolar, que consistiu em: cinco barracas solares, um galinheiro, um viveiro florestal, um tanque para peixes, coelheiras e terraços agrícolas na escola de Qaqachaka, o que permitiu introduzir novas ferramentas e conhecimentos tecnológicos para melhorar a educação e a alimentação das crianças. Nesse projeto, também foram capacitados jovens já egressos que se encontravam trabalhando no campo, para formá-los como monitores produtivos que pudessem transferir conhecimentos às suas comunidades e, assim, contribuir para a melhoria da produção local. Também foram financiados pequenos projetos produtivos. Da mesma forma,

trabalhou-se em um plano de capacitação de líderes para a resolução de conflitos com a participação de jovens e autoridades do lugar.

Para os professores da escola de Qaqachaka foi oferecido um Programa de Assessoramento Pedagógico com Perspectiva Intercultural, que conseguiu contribuir para a melhoria do currículo escolar e para motivar os mestres a serem mais inovadores, a realizarem uma educação mais adequada ao rural e a incorporarem a perspectiva intercultural-bilíngüe em suas aulas.

O projeto também fortaleceu a Cedpan como organismo não-governamental e entidade técnica de apoio, por meio de uma série de assessorias externas (Corporação Norte Grande – CNG, de Arica, Chile) e, assim, melhorou suas capacidades de planejamento e implementação de inovação educacional, prestação de serviços e assistência técnica.

Resultados do projeto

O projeto ajudou a promover a conversão do Núcleo Escolar Qaqachaka em um Centro de Capacitação Técnica e centro produtor e comercializador de vegetais e animais pequenos, o que permitiu melhorar a dieta alimentícia de todas as comunidades próximas e das crianças que freqüentam essa escola, além de gerar recursos econômicos para o núcleo educacional e, assim, cumprir com a diversidade de atividades planejadas anualmente. Existe a preocupação de conseguir que a educação oferecida por esse centro educacional seja pertinente à região, com respeito pelos valores culturais das famílias dos estudantes que a compõem, além de promover uma educação mais ativa e técnica que permita aos jovens aperfeiçoarem-se posteriormente na universidade, se assim o quiserem.

Por outro lado, o resultado mais tangível é a consolidação do processo de paz entre os *ayllus* vizinhos da zona de conflito territorial, Qaqachakas, Laymis e Jukumanis.

Análise dos resultados específicos em nível local-nacional-internacional

Melhoria da Gestão Educacional

Em relação aos professores:

Os professores melhoraram sua perspectiva em relação à educação em Qaqachaka. Atualmente valorizam uma educação mais ativa, mais adequada à região e que ajuda a não perder as raízes culturais das famílias e crianças com as quais trabalham.

A partir desse projeto, conseguiram conhecer (por autodiagnósticos) sua situação de vida, o que permitiu melhorar suas moradias, instalar água potável próxima, negociar o tema do transporte com o Ministério da Educação etc.

Poderíamos dizer também que melhorou sua capacidade de gestão, já que, a partir desse projeto, puderam alcançar outras ajudas para o Núcleo Escolar de Qaqachaka, como bolsas e outros projetos de desenvolvimento.

Em relação aos alunos em geral:

Foi permitido a eles saírem do colégio com o título de concluinte de uma escola técnico-humanista, o que é uma base para uma carreira agrícola. Aqueles que optarem por continuar os estudos podem ingressar na universidade. Conseguiram, por meio da UPE, um laboratório de experimentação para que sua educação seja mais ativa e compreensível.

Em relação aos jovens:

O projeto realizou um trabalho-chave para os jovens líderes. Eles foram formados como monitores produtivos e líderes em geral, o que lhes permitiu trabalhar em atividades técnico-agrícolas de forma organizada. Além disso, foram eles que assumiram novos cargos, tanto locais como municipais e provinciais. Por exemplo, um aluno chegou a ser deputado pela província de Avaroa.

Os jovens líderes formados pelo projeto são atualmente os que promovem a paz e o progresso do *Ayllu Mayor* de Qaqachaka, numa mobilização conjunta tanto dos *Ayllus Laymis*, Jukumanis (Potosí) e Qaqachakas (Oruro).

Maior auto-estima para toda a comunidade educacional

Toda a comunidade beneficiou-se com a valorização de sua cultura, isso permitiu melhorar a comunicação entre todos e elevar a auto-estima dos habitantes de Qaqachaka em geral. As autoridades referem-se à Qaqachaka como um exemplo de comunidade que superou as dificuldades da resignação e conseguiu uma unidade entre suas autoridades para novos projetos, chamando a atenção do governo com sua coragem e personalidade de superação. Atualmente existem vários projetos em gestão dirigidos para a consolidação do processo de paz e desenvolvimento local com repercussão em nível regional.

Benefícios econômicos sustentáveis para a escola e seus membros

No aspecto econômico, a escola viu-se muito beneficiada, porque a UPE permite-lhe obter recursos e esses aumentam a cada dia, já que o núcleo escolar é também um centro de venda de seus produtos.

A partir do êxito desse projeto, outras entidades, e entre elas o governo e o município, também ofereceram sua colaboração econômica para a continuidade ou a execução de novos projetos.

Benefícios no aspecto da difusão pública

A difusão massiva da escola e de suas atividades permitiu atrair mais apoio a outros programas de desenvolvimento para o setor, e uma maior valorização nacional e internacional dos *ayllus* Originários Bolivianos.

Foram alcançados uma maior compreensão e um maior compromisso com Qaqachaka por parte das autoridades do governo em geral e do governo municipal.

Segundo os testemunhos coletados, a atitude das autoridades com Qaqachaka era muito negativa. Consideravam que não valia a pena investir tempo e dinheiro na região, já que a guerra destruíra tudo. Mas, por meio desse projeto e de outros mais, mudou a imagem que se tinha desse *ayllu*, o qual passou a ser um exemplo de gestão e desenvolvimento. Assim, obtiveram-se convênios de colaboração, mudança dos planos municipais para apoiar outras atividades complementares à UPE (ex.: compra de porcos), maior respeito pela organização originária do *ayllu*, o estabelecimento da Subprefeitura Indígena, a idéia de reaplicar esse projeto em outros *ayllus* etc.

Mobilização de recursos diversos para Qaqachaka

A partir do trabalho que a Cedpan (entre outros, o projeto UPE) realiza na região de Qaqachaka, em prol da pacificação dos *ayllus* e da promoção de um desenvolvimento educacional-agrícola, vão ocorrendo mobilizações de outras fontes de financiamento que desejam apoiar o setor.

Por uma parte, o governo oferece recursos para fazer um Plano Distrital de Desenvolvimento Indígena (PDCR), projetando-se por meio dele outras formas de cooperação. Por outro lado, pessoas individuais (européias e/ou bolivianas) já con-

tribuem, seja com livros para a escola, seja com materiais de construção para fazer salas e melhorar a biblioteca. Outras agências e embaixadas internacionais, além da Fundação W. K. Kellogg, comprometem-se a colaborar com outros aspectos: a Embaixada do Japão doa material para captação de água potável, a Fundeso da Espanha contribui com viveiros florestais e experimentação de sementes, a Codespa da Espanha oferece um projeto de fortalecimento institucional e implementação de microprojetos comunais. A ONG Quinoa, da Bélgica, faz contribuições anuais tanto com recursos como com voluntários para implementar pequenos projetos comunais. O PMA apóia com alimentos para trocar armas por alimentos e ferramentas etc. O Mãos Unidas deu seu apoio aos processos de formação de líderes e aos de regularização dos limites de terras entre *ayllus* vizinhos.

Atualmente é uma região atrativa e pacífica, preparada para que outras agências de desenvolvimento possam continuar realizando suas contribuições; por exemplo: Care (USA) possui um projeto de melhoria de irrigação, Visão Mundial contribuiu com um internato para os órfãos da guerra, GTZ (Alemanha) possui um projeto educacional etc.

Mudança de costumes de alimentação e desenvolvimento de novos mercados locais

Antigamente, em Qaqachaka e suas comunidades próximas, não era costume comer cotidianamente verduras; existia, do ponto de vista nutricional, um *déficit* de vitaminas: só se alimentavam de batata, farinha de batata, favas e pouca carne (já que a carne era vendida). Atualmente as pessoas compram verduras, ovos e galinhas na Unidade de Produção Escolar, o que transformou positivamente a forma de a família alimentar-se.

No âmbito comercial, todos estão ganhando tempo e dinheiro. No passado, deslocavam-se à feira dominical de Challapata para comprarem verdura e fruta; atualmente possuem esse mercado mais próximo e compram o necessário na UPE do Núcleo Escolar Qaqachaka, que se tornou um centro produtor e comercial de seus produtos.

Consolidação do processo de paz, melhorando a qualidade de vida

Um dos resultados principais desse projeto foi buscar como fim último uma paz consolidada para os *ayllus* vizinhos entre Qaqachakas-Laymis, Qaqachakas-Jukumanis. Esse resultado foi conseguido devido a todos os benefícios dos projetos

realizados. O processo de paz foi reforçado por meio de encontros, conversas e reuniões entre as partes, os quais foram referendados por um compromisso do governo para solucionar oficialmente o problema dos limites territoriais. A mobilização de líderes jovens ajudou enormemente a construção do ambiente de paz com uma perspectiva de vida mais construtiva e menos belicosa.

Fortalecimento da equipe de Cedpan

A instituição também foi beneficiada tecnicamente por meio do projeto e das assessorias que se ofereceram voluntariamente para ajudar em sua realização. Além disso, ganhou-se a confiança das autoridades, dos habitantes, dos jovens, das agências internacionais e de diversas entidades do governo boliviano. A Cedpan vem encarando atualmente o Programa Intersalar de Educação Inovadora em uma área maior, que corresponde às províncias Avaroa, Pagador e Cabrera.

Referências

- BOLÍVIA. *Censo de vivienda y población*. Bolivia: INE, 2001.
- BOLÍVIA. *Cedpan – Municipio de Challapata: Plan Distrital de Desarrollo Indígena*. Qaqachaka: VMPPFM, Ceplan, 1998-2000. 75 p. (Más anexos).
- CEDPAN. *Diagnóstico socioeconómico*. Bolivia: Cedplan, 1996.
- _____. *Documento de una experiencia institucional*. Challapata: Oruro, Dic. 1996.
- COMISIÓN DE PACIFICACIÓN E LINDEROS. *Ahora trabajemos por la paz*. Potosí: Grupo DRU Potosí, 1996. p. 33.
- GUZMÁN, A. Historia de Bolivia. In: _____. *Enciclopedia boliviana*. 8. ed. La Paz: Editorial Amigos del Libro, 1989. 548 p.
- TÍCONA, E.; ROJAS, G.; ALBÓ, X. Votos y Wiphalas: campesinos e pueblos originarios en democracia. In: _____. *Cuadernos de Investigación Cíptica*. Bolivia: Fundación Milenio, 1995. 230 p.

Línguas e Culturas no Currículo Oculto

Ubaldo Gardea Carrillo*
Francisco Cardenal F.*

“[...] e Onorúami começou a fabricar seus macacos de barro. O de baixo, ao vê-lo, disse: ‘Eu os farei mais bonitos’ e os fez de terra canterosa, que é branca, e mais altos; mas não podia fazê-los se movimentarem. Foi ver como fazia o seu irmão mais novo e viu que lhes soprava na altura do coração. Regressou com seus macacos, soprou-os e eles começaram a se mover. Mas o de cima os havia soprado três vezes e o de baixo não mais que uma, por isso os ralámuli são de alma grande, carinhosos e de riso fácil e terno, e os yolí de alma pequena, propensos à mesquinhez e à avareza.”

Relato *Ralámuli* sobre a criação dos homens

No princípio do século passado, Antoni Ferrer Guardia, um professor primário, autor do livro *A Escola Livre*, crendo firmemente que a escola deveria abandonar tabus e velhas práticas alienantes e repressivas, ficou nu na sala para falar sobre o corpo humano, parte da temática de Ciências Naturais. Para os alunos, deve ter sido inovador e impactante; os pais quase o lincharam e ele teve que deixar a escola.

* Escola Técnica Secundária nº 87 – Cruz Ralámuli-Município Gauchochi – Chihuahua – México.

O que aconteceria se alguém o fizesse hoje, um século depois? Atualmente podemos fazer uso de vídeos, em que alguém, talvez um professor, aparece como veio ao mundo. Que diferenças notamos ao ver esse mesmo professor em vídeo ou fazendo a demonstração ao natural diante de seu grupo?

Depois de uma aula que chamamos *Cuidado da alma*, em que o tema principal da reflexão foi sobre a masturbação e a ejaculação noturna, ao entrar a professora da aula seguinte, um aluno lhe perguntou: “Professora, você se masturba?” A professora apenas conseguiu deixar suas coisas e saiu pela porta, sem poder articular uma palavra sequer, tomando um ar para que seu rosto perdesse o rubor.

Que diferença notamos entre tratar um tema em sala ou *fora de...*?

Que atitudes, medos, valores ou antivalores induzimos consciente ou inconscientemente nos jovens?

O professor deve cultivar uma personalidade esquizóide, ser uma pessoa dentro da sala de aula e outra fora dela?

Ele deve, ao contrário, buscar consciência e congruência no que faz e diz em qualquer lugar?

Conhecemos e somos conscientes da diferença de atitudes diante da sexualidade, do nosso corpo, da doença, da alegria, da convivência etc., nas diferentes culturas, e as sutilezas de sua expressão oral?

Tudo isso não faz parte dos currículos explicitados na sala, mas a acompanha dentro e fora dela e, na prática, pode chegar mais ao coração e à mente dos alunos, pode impactar muito mais em seu comportamento e em seu desenvolvimento.

Estamos sendo talvez mais cuidadosamente observados do que qualquer outro adulto, com exceção dos pais. É a maldição do professor, ainda que fora da aula, continuar ensinando?

O que acontece quando o professor diz que é importante falar outras línguas nacionais, mas ele mesmo não o faz, ou o faz em sala de aula, mas não com seus filhos, em seu cotidiano?

O que acontece quando se fala da importância das celebrações ou das danças sagradas para a comunidade, mas quando elas acontecem, não participa ou o faz como turista?

A educação intercultural, diferentemente da educação indígena, da ocidental ou da indigenista, refere-se, sobretudo, a espaços e modos de convivência dentro e

fora da classe, quando coexistem duas ou mais culturas. Portanto, não basta planejar textos, técnicas de desenvolvimento curricular e/ ou dinâmicas de ensino que combinem saberes e fazeres das diferentes culturas. Estamos falando de um processo de ensino-aprendizagem-ação, no qual é diluída a dicotomia oficial professor/aluno.

Nessa experiência de aprender juntos, e sem tirar a importância dos modelos de desenvolvimento curricular expostos, com alguns dos quais nos identificamos, julgamos necessário compartilhar algumas idéias e reflexões sobre vertentes e estratégias educacionais que também estão relacionadas com a gestão, com a resolução de conflitos, com a convivência na comunidade educacional, com a congruência etc.

Referimo-nos aos temas:

- O uso das línguas dentro e fora da sala de aula;
- A problemática concreta da interculturalidade numa sociedade racista;
- A factibilidade de desenvolvimento de uma escola livre e de uma atitude responsável que não se baseie no medo diante da acumulação ou perda de pontos e aos castigos e/ou xingamentos da autoridade;
- A questão da democracia entendida não só como a possibilidade de eleger representantes e participar por meio deles em uma estrutura criada, mas também como possibilidade de apoderar-se e compartilhar, eleger ou con-jugar estruturas sociais e educacionais diferentes;
- Como alcançar uma paz social e uma paz e uma alegria interiores que abarquem esse mundo, cheio de guerras sãs, santas e justificáveis?

Vertentes	Estratégias
Educação Intercultural	
<ul style="list-style-type: none"> educar para conhecer e compreender aquele que é diferente; educar para a tolerância e a aceitação; educar para conviver e atuar com o diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> relação entre culturas; equipes mistas de trabalho; uso de idiomas diferentes; valorização igualitária de línguas e eventos; trabalhos que precisem de interdependência; reflexão conjunta.
Educação para a Liberdade	
<ul style="list-style-type: none"> educar para o respeito ao direito alheio;¹ educar para a responsabilidade;² educar para a participação.³ 	<ul style="list-style-type: none"> liberdade de comportamento, vestimenta etc.; reflexão sobre conceitos (cuidado da alma, formação cívica e ética); trabalhos de equipe em rede; tratamento igualitário: permissões, resolução de problemas etc.
Educação para a Democracia	
<ul style="list-style-type: none"> educar para ser críticos; educar para ser autocríticos; educar para expressar as próprias opiniões; educar para ter iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> reuniões conjuntas para a gestão compartilhada; aceitação de qualquer aluno em reuniões de professores; julgamentos; regulamento interno conjunto e aberto a modificações; conhecimento da estrutura social e de suas regras; reflexão conjunta.
Educação para a Paz	
<ul style="list-style-type: none"> educar para compartilhar; educar para pensar em conjunto; educar para compreender a universalidade de nossas ações; educar para a alegria. 	<ul style="list-style-type: none"> aprender sobre a cultura <i>Ralámuli</i> (<i>Ke niráa, natemáami nisa, Ka nílika nochasia</i> etc.); reflexão conjunta.

¹ Conceito de respeito, não baseado em regras, princípio de autoridade nem repressão, e sim na consciência, no amor e na própria iniciativa. Não porque o outro é como eu quero que ele seja, mas porque é como ele quer ser e também corresponde, respeitando a minha diferença.

² Responsabilidade não só pelas próprias ações e seus efeitos, mas também sobre as ações emanadas do coletivo e seus efeitos.

³ No sentido de poder atuar com aquele que é diferente.

Referência à Importância da Língua na Educação

Ubaldo Gardea Carrillo*

A língua é uma das ferramentas para a construção do conhecimento; por meio dela a socialização é alcançada, para reunir dados pelo diálogo, colocação de hipóteses ante os demais; daí que a comprovação do aprendido é o que estamos fazendo na escola.

Ensino em mais de uma língua: isso acontece na escola onde prestamos nosso serviço. Existem pelo menos duas línguas maternas que são: *ralamuli* e o espanhol, e o ensino de uma terceira que é o inglês, devido à proximidade aos Estados Unidos e porque muitas informações são encontradas nessa língua.

Merecemos uma educação mais igualitária: todo mundo tem esse direito de se educar enquanto ser humano, seja de forma escolarizada ou não; deverão existir oportunidades da melhor maneira que convenha a cada indivíduo; se a educação faz-se pela via escolarizada, terá que considerar o ponto a seguir.

Respeito cultural na sala: porque somos diferentes e atuamos nessa mesma maneira, deverá haver tolerância para com o indivíduo que percebe o mundo de outra forma, assim, o desenvolvimento educacional ocorrerá em maior harmonia. Conceitos que passam a fazer parte da cultura, abarcando paulatinamente tudo o que se faça ou se deixe de fazer; é por isso que nessa escola há respeito por essas questões.

* Escola Técnica Secundária nº 87 – Cruz Ralámuli-Município Gauchochi – Chihuahua – México.

Como trabalhador dessa escola, responsabilizo-me por compartilhar com vocês como desenvolvemos o ensino em duas línguas.

Primeiro: o docente deverá ter um bom perfil; é muito importante ter consciência do que se está fazendo, onde e com quais companhias.

Segundo: o docente deve ser ao menos bilíngüe para poder trabalhar com os alunos, respeitando sua língua materna dentro e fora da sala. Isso para que o aluno saiba que nem ele nem sua língua são menosprezados.

Além disso, o aluno tem direito à equidade e à oportunidade, para que atue tranquilamente, sem limitação de emoções no momento de se expressar ante os demais.

Há também uma necessidade de falar em *ralámuli*, espanhol ou outra língua, porque tem que haver comunicação entre os que são *ralámuli* e os que não o são.

Isso nos obriga a ter três disciplinas de idioma na escola, dadas para todos, sendo eles de uma língua ou de outra, colocando em prática a democracia e a igualdade de oportunidades.

Quando esse estado é alcançado, ele é chamado de interculturalidade na convivência de culturas diferentes.

As vantagens de se ensinar na língua materna nos dá mais facilidade de aprender, porque os conceitos são melhor compreendidos; também se facilita a aprendizagem de uma segunda língua, já que a estão escutando constantemente na sala de aula ou fora dela, onde o diálogo ocorre em ambas as línguas.

Ao haver compreensão, existe mais qualidade no próprio trabalho, graças à aquisição de uma segunda língua, já que há experiência de comparação entre ambas as gramáticas.

Acompanhamos de perto os alunos que já manejam duas línguas; para eles é ainda mais fácil aprender uma terceira, que, no caso da nossa escola, é o inglês.

O aluno desenvolveu seus valores, aceitando a si mesmo e aos demais tal como são. Demonstra segurança ao assumir para si mesmo quem é e a capacidade que possui, por meio da criação e da participação em sua própria língua, de forma oral e escrita. O conhecimento de uma segunda e uma terceira lhes serve para melhorar sua prática lingüística.

Opinião pessoal: esse é um trabalho que deve ser feito diariamente na escola, eu gostaria de explicá-lo melhor; algum dia o farei, quando dominar melhor o espanhol ou quando conhecer o ponto de vista de vocês.

A Educação Intercultural Bilíngüe na Reforma Educativa Boliviana

Lic. Pánfilo Yapu Condo*

O multilingüismo na Bolívia configura uma realidade rica e complexa devido ao número de línguas, às cosmovisões particulares que elas representam, aos tipos de contato entre elas, às características de desenvolvimento que cada uma teve segundo os graus de uso, conhecimento e valorização que delas têm os falantes. Atualmente, no país, coexistem mais de trinta povos ou nações nativas. As línguas desses povos são usadas em diversos âmbitos, ainda que eles sejam restringidos, em maior ou menor grau, devido à relação assimétrica entre elas e o castelhano, que ainda é a língua dominante no país por diversos fatores econômicos, históricos e políticos. Diante dessa realidade sociolingüística e sociocultural, a educação boliviana propõe-se a responder às necessidades educacionais de todos esses povos.

* Vice-ministro de Educação da Bolívia.

Bases e fundamentos da EIB

Na Bolívia, foram tomados alguns aspectos importantes enquanto fundamentos que sustentam a aplicação de uma educação pertinente, a qual responda às necessidades das crianças de contextos multiculturais e plurilíngües. Esses aspectos foram organizados em quatro grupos: fundamentos culturais, lingüísticos, pedagógicos e psicológicos, em cujo âmbito se aplica a Educação Intercultural Bilíngüe.

Fundamentos culturais

A realidade cultural e lingüística diversificada que caracteriza a Bolívia requer que a educação seja capaz de atender a esse desafio entendendo a cultura cotidiana como o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, de novas estratégias, valorizações, atitudes, formas de convivência na comunidade educacional e na sociedade em geral. Por isso, a criança tem que conectar seus conhecimentos prévios com novas informações, em um processo coerente de formação. Nesse caso, não só se valoriza o próprio, mas também se sistematiza e utiliza propositivamente a cultura própria para aprender-se acerca de outras culturas – do entorno ou distantes no tempo e no espaço –, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo a que se pertence.

A criança reafirma sua identidade além de reconhecer, nos outros, diferentes formas de ver o mundo e de encarar problemas de natureza diversa. Uma abordagem cultural na educação permite ao educando sistematizar lógicas, conceitos, critérios de classificação, de valorização ética e estética, de organização. Assim, são geradas lógicas de discussão e complementaridade, antes que de oposição, que permitem construir a interculturalidade.

Do ponto de vista cultural, a língua materna desempenha um papel importante para formar e estabilizar a identidade individual da criança e para formar sua personalidade. Essa língua é importante porque é portadora dos conhecimentos sociais e culturais do grupo sociocultural ao qual a criança pertence. Enquanto que a segunda língua é portadora dos conhecimentos de outras culturas e outros grupos culturais com os quais se relaciona.

Fundamentos lingüísticos

A estreita relação que existe entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento exige, para que as aprendizagens sejam significativas,

que se utilize a língua mais conhecida e mais utilizada pelo aluno. Em contextos multilíngües, essa aprendizagem significativa só é alcançada quando são reconhecidas as particularidades lingüísticas dos alunos e da sociedade da qual participam. Portanto, suas línguas são utilizadas como veículos de educação.

Dado o multilingüismo mencionado, isso também requer a apropriação efetiva e eficiente de uma segunda língua para que essa possa chegar também a ser usada, junto com a primeira, como veículo de educação e construção de conhecimentos e não só de comunicação. Na Bolívia, isso significa, em geral, o desenvolvimento e o uso de uma língua nativa e a aprendizagem do castelhano como segunda língua, para tornar possível uma educação bilíngüe que permita aos alunos desenvolver sua formação sem enfrentar os obstáculos de uma educação monolíngüe, em uma língua que não dominam e que geralmente produz altos níveis de fracasso escolar.

Fundamentos pedagógicos

As novas teorias educacionais, o reconhecimento da importância da diversidade cultural e lingüística da sociedade, o imenso volume de informação que circula no mundo e as diferentes necessidades de aprendizagem que distintos grupos expressam no interior de cada sociedade requerem que o processo de aprendizagem volte-se para obter compreensão e uso da informação para resolver problemas do mundo real.

Nas escolas deve-se trabalhar em torno de problemas do mundo, refletir criticamente sobre as diversas realidades que existem e relacionar a informação que as disciplinas proporcionam para assim expandir as possibilidades de desenvolvimento cultural dos estudantes.

O ponto de partida, nesse âmbito, é o de conceber a aprendizagem como um desempenho ativo e autônomo que os indivíduos realizam em seus espaços sociolingüísticos e culturais. O significado que a realidade tem é construído por meio das experiências dos sujeitos em contato com outros, mediados pela linguagem e baseados em seus conhecimentos prévios. A experiência é um fundamento essencial para a aprendizagem. Em tais condições, o processo de aprendizagem deve ser configurado em torno de experiências autênticas dos alunos e, portanto, deve estar contextualizado.

É necessário desenvolver competências nos alunos para que eles construam conhecimentos, estabeleçam relações cooperativas e usem seus conhecimentos de forma apropriada a situações de aprendizagem das quais participem. Nesse contexto, é fundamental assumir como ponto de partida a influência da cultura na construção dos conhecimentos prévios, a configuração da identidade pessoal, as estruturas cog-

nitivas dos educandos e a particularidade de cada etapa de desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação Intercultural Bilíngüe é coerente com uma proposta pedagógica dirigida para a formação de alunos pensantes, reflexivos, críticos e com competências para atuar num mundo diversificado.

Fundamentos psicológicos

Do ponto de vista psicológico, a língua materna das crianças é o melhor meio para o ensino e a aprendizagem, porque garante a possibilidade da expressão e da compreensão; além disso, permite que as crianças tenham processos abstratos de reflexão, impossíveis de se alcançar em uma língua que não dominam.

Quando os alunos vivem em um contexto multilíngüe, como o da Bolívia, onde o castelhano é a língua que permite a comunicação e a interação entre diferentes culturas, as crianças devem aprender também essa língua. Nesse processo de aprendizagem, considera-se que as crianças que têm como língua materna uma língua nativa devem aprender o castelhano com uma metodologia de segunda língua, para assegurar que a apropriação da mesma seja realizada em condições favoráveis, sendo para isso importante levar em conta contribuições teóricas. Quanto à aprendizagem da segunda língua, especificamente, os estudos realizados por Cummins, por exemplo, demonstram que as estruturas da L1 e da L2¹ não estão separadas em compartimentos individuais, mas que a criança bilíngüe – ou a que se torna bilíngüe – tem uma estrutura subjacente comum, isto é, aspectos que são compartilhados tanto pela L1 como pela L2, as quais por outro lado têm, é claro, elementos ou aspectos (superficiais) que as diferenciam.

Os fundamentos teóricos descritos até aqui foram adotados pelos movimentos sociais de diferentes organizações de base: a Confederação Sindical Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (CSUTCBC), a Confederação de Indígenas do Oriente Boliviano (Cidob), a Confederação Nacional de Mestres da Educação Rural da Bolívia (Conmerb), a Comissão Episcopal de Educação (CEE), a Assembléia do Povo Guarani (APG), o centro Teko Guarani, e foram assumidos pela Equipe Técnica de Apoio à Reforma Educacional (Etare), que formulou essas demandas na Lei nº 1.565 da Reforma Educacional, na qual se adota a Educação Intercultural Bilíngüe como parte da proposta de transformação pedagógica.

Outro antecedente que cabe mencionar é que, em janeiro de 1992 – em reconhecimento aos postulados citados, às propostas das diferentes organizações e

¹ L1 e L2 são siglas de *Língua 1* e *Língua 2*. [N.T.]

às experiências positivas desenvolvidas na EIB por diferentes instituições como o PEIB – o governo supremo, mediante Decreto Supremo nº 23.036, oficializou a Educação Intercultural Bilíngüe no sistema educacional boliviano.

Bases legais da educação intercultural

Como resposta à diversificada realidade sociocultural e lingüística da Bolívia, a interculturalidade foi colocada como o eixo da Reforma Educacional; assim, foram reconhecidas as diferentes formas de se ver e conceber o mundo e as necessidades dos diversos grupos culturais que não foram valorizados, mas sim excluídos e discriminados historicamente, pelo sistema educacional.

A interculturalidade fundamenta-se legalmente no artigo 1º, inciso 5, da Lei nº 1.565 da Reforma Educacional, promulgada em 7 de julho de 1994. Nela foi estabelecido que, para a estruturação do sistema educativo nacional, em função dos interesses do país, a educação boliviana tem como uma de suas bases fundamentais “a educação intercultural e bilíngüe, porque assume a heterogeneidade sociocultural do país em um ambiente de respeito entre todos os bolivianos, homens e mulheres”.

No artigo 2º, acerca dos fins da educação boliviana, no inciso 4, proclama-se que o fortalecimento da identidade nacional assume também a “enorme e diversificada riqueza multicultural e multirregional do país”.

No Artigo 3º do Capítulo I, que trata dos Objetivos do Sistema Educativo, no inciso 5, diz-se: “Construir um sistema educacional intercultural e participativo que possibilite o acesso de todos os bolivianos à educação, sem discriminação alguma”.

O Capítulo IV, que trata da Estrutura de Organização Curricular, no artigo 8º, inciso 5, estabelece que os objetivos e as políticas da estrutura de organização curricular contarão com mecanismos para a participação de diversos atores “na geração, na gestão e na avaliação do desenvolvimento curricular com enfoque comunitário, intercultural, de gênero e interdisciplinar”.

Como se pode observar nas citações, o conceito de interculturalidade está associado a três aspectos:

- a consciência da existência de uma realidade multicultural e a demanda por reivindicar e revalorizar o próprio;
- a necessidade de estender os benefícios educacionais em termos de equidade social;

- a utopia de se conseguir desenvolver uma sociedade mais democrática por meio da promoção dos mecanismos de participação social em todos os níveis do sistema educacional.

Nesse contexto, o Decreto Supremo Regulamentar nº 23.950 da Organização Curricular, promulgado em 1º de fevereiro de 1995, ao longo de seus artigos e incisos, aborda a interculturalidade como parte do currículo sob quatro dimensões:

- como recurso e vantagem comparativa para promover um novo e harmônico desenvolvimento pessoal e social dos educandos;
- como concorrência para o desenvolvimento humano em termos de solidariedade e equidade étnica, cultural e lingüística;
- como conhecimento e compreensão da realidade multicultural e plurilíngüe do país;
- como tema associado ao ensino bilíngüe.

No Projeto Curricular para o Nível de Educação Primária, o conceito de interculturalidade tem maiores alcances:

A proposta de realizar uma educação intercultural exige um projeto curricular que reconheça e valorize a diversidade social, cultural e lingüística de nosso país. A interculturalidade como eixo da Reforma Educacional tem o propósito de gerar na educação boliviana um espaço que promova relações sociais nas quais seja possível:

- estabelecer uma convivência social respeitosa entre as pessoas e os grupos com características culturais diferentes;
- escutar e conversar com flexibilidade e amplitude, num diálogo entre pessoas e grupos diversos;
- reconhecer como legítimos os conhecimentos e valores próprios de cada região ou grupo;
- reconhecer que o mundo não é homogêneo e que cada indivíduo e grupo contribui para a diversidade da realidade;
- favorecer as relações de valorização, respeito, compreensão e enriquecimento mútuo entre diferentes pessoas e grupos;
- aceitar a existência de alguns conflitos entre diferentes grupos culturais, com tolerância e respeito;

- projetar a diversidade como um fator de enriquecimento da qualidade educativa, que surge por meio da possibilidade de intercambiar e aprender com os outros;
- gerar um compromisso social entre os diversos grupos sociais, culturais e étnicos, dirigido para a construção de uma sociedade justa, equitativa e aberta.

Além disso, propõe-se a revisão das relações existentes no espaço educacional, colocando em prática uma pedagogia que valorize e legitime os saberes dos diversos grupos que compõem a sociedade boliviana, priorizando aqueles tradicionalmente marginalizados.

A Reforma Educacional coloca a interculturalidade como um recurso capaz de tornar evidentes e reforçar os saberes prévios dos diferentes sujeitos que entram na escola. Isso quer dizer que aborda as disposições cognitivas dos sujeitos reconhecendo que é graças a esses saberes que seus comportamentos são legítimos. Por isso, desenvolver a interculturalidade na escola significa trabalhar, compreender e tornar explícita essa bagagem de conhecimentos. Sua análise, complementação e revisão contínua é parte do processo educacional.

Por isso, a Reforma Educacional postula uma educação intercultural para todos, visando a uma articulação mais equitativa e democrática entre todos os povos que vivem na Bolívia. Tal articulação será realizada no âmbito do reconhecimento, da valorização e da aceitação positiva da diversidade cultural, de respeito às diferentes culturas, às línguas, às maneiras de pensar e atuar. E será construída necessariamente na valorização, na legitimação e no aproveitamento de conhecimentos, saberes e experiências de todos os grupos culturais, assumindo que existirá o conflito no interior e no exterior dos grupos sociais, o que não exclui a possibilidade de obter acordos para uma melhor convivência.

A educação intercultural também deve ser levada para além do local e das fronteiras regionais e nacionais. Com base nas próprias raízes culturais, propicia-se a apropriação crítica de elementos e produtos culturais diversos que são patrimônio de diferentes grupos culturais de forma a contribuir, a partir da educação, para a melhoria das condições de vida de todos os bolivianos em nível educativo, social e econômico.

O desejável, do ponto de vista da interculturalidade na educação, é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas etc., sem discriminação alguma, traduzido na igualdade de oportunidades e possibilidades para todos e que, por meio da educação, desenvolva-se uma sociedade mais democrática.

O que se propõe com a educação intercultural é o desenvolvimento de atitudes diferentes diante da diversidade e da heterogeneidade, o que não passa só pelo reconhecimento do outro, mas também pela aceitação e pelo respeito à diferença com o propósito de ir superando os conflitos permanentes que surgem a partir da interação e da convivência de grupos culturais diferentes.

Propõe-se também superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria que se acentuaram desde a Colônia, que se consolidaram na República e ainda são vigentes em nível social, cultural, lingüístico, político, religioso e sobretudo econômico.

A educação bilíngüe

Em resposta ao princípio de atenção à diversidade sociolingüística da Bolívia, e sob um enfoque intercultural, a Reforma Educacional estabelece a utilização de duas modalidades de uso da língua nos processos de ensino e de aprendizagem: a modalidade monolíngüe e a bilíngüe (art. 9º, Lei nº 1.565).

Na modalidade monolíngüe, as crianças falantes do castelhano desenvolvem sua escolaridade nessa língua, e a partir dela desenvolvem competências e trabalham conteúdos que correspondem a seu contexto e a outras culturas do país e do mundo. Essa modalidade não exclui a possibilidade de que as crianças aprendam uma língua nativa, preferencialmente a de maior uso na região, para obter competências comunicativas básicas.

Na modalidade bilíngüe, as crianças falantes de línguas nativas aprendem e desenvolvem suas aprendizagens ao longo de sua escolaridade em duas línguas: sua língua materna e o castelhano como segunda língua. Por meio dessas línguas, incentiva-se que as crianças aprendam e valorizem características de sua própria cultura e de outras. Essa inovação é uma das mais importantes da Reforma Educacional, já que abre as portas às línguas e populações majoritárias do país, historicamente desvalorizadas e discriminadas pela postura castelhanizante e homogeneizante que a educação boliviana teve durante décadas.

Dentro da modalidade bilíngüe, opta-se pelo modelo de desenvolvimento e manutenção promovido tanto pelo uso permanente da língua materna dos alunos como pelo castelhano como segunda língua desde o início de sua escolaridade. Esse modelo de educação tem como meta que as crianças, ao conhecerem e desenvolverem paralelamente duas línguas, sejam bem-sucedidas em ambas quando culminar em sua formação em nível primário.

A modalidade de educação bilíngüe no primeiro ciclo do nível primário inicia-se com o desenvolvimento da leitura e da escrita na língua materna das crianças e na comunicação oral em castelhano como segunda língua.

Uma vez que as crianças avançam no desenvolvimento da linguagem escrita, em sua primeira língua, e participam de situações de comunicação oral com certa espontaneidade, na segunda língua, desenvolve-se a linguagem escrita nessa língua.

No segundo ciclo, continua-se trabalhando no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na língua nativa e também em castelhano como segunda língua, em todas as áreas curriculares. A área da linguagem nas línguas nativas conta com módulos escritos totalmente nessas línguas. Da mesma forma, para o castelhano como segunda língua, conta-se com um pacote de materiais escritos nessa língua. Nas outras áreas curriculares, os materiais são bilíngües, com uma porcentagem que vai de 25% em castelhano e 75% em língua nativa, no início do ciclo, até alcançar 50% em cada língua, ao finalizar o segundo ciclo.

No terceiro ciclo, segue-se trabalhando com materiais bilíngües e a porcentagem dedicada a cada uma das línguas continua de maneira equitativa.

Na área da linguagem, tanto o ensino da primeira como da segunda línguas responde ao enfoque comunicativo e textual. Esse enfoque prioriza uma aprendizagem em função de situações significativas, que favorecem a comunicação com sentido, por meio do uso de textos escritos ou orações de uso social.

Para se ter no futuro uma *sociedade intercultural*, é bom ter em mente que o desenvolvimento da educação bilíngüe não é sinônimo de educação intercultural, já que as pessoas podem ser bilíngües ou desenvolver na aula uma educação bilíngüe, mas não serem interculturais. A interculturalidade tem a ver – mais que com o uso de duas línguas na sala de aula – com as relações entre as pessoas, com as atitudes positivas e de respeito, as quais devem ser desenvolvidas na aula com as crianças, na escola entre docentes, na comunidade com os pais de família e no país com toda a população boliviana.

Optar por uma educação intercultural para todos fez com que a Reforma Educacional provocasse um salto qualitativo na educação; isso significa transcender toda a população boliviana para um mundo globalizado mais interdependente e mais comunicativo. Portanto, na Bolívia, a educação tem que ser intercultural e bilíngüe, começando por todos aqueles bolivianos que chegam à idade escolar tendo como língua materna ou como idioma de uso predominante um idioma nativo.

Desenvolvimento da Educação Intercultural Bilíngüe

A partir da implementação da Reforma Educacional, a interculturalidade e o ensino bilíngüe concretizaram-se por meio de processos de formação e capacitação de docentes com diferentes características, pela elaboração de materiais educativos para crianças e docentes e pelas atividades propostas nesses materiais, pela prática pedagógica de aula e pelo relacionamento com as organizações indígenas ou populares no âmbito da Lei de Participação Popular.

No campo pedagógico em geral

- Alguns mestres melhoraram sua relação com os alunos, ao promoverem a recuperação de sua voz e expressão em língua materna, sobre o que pensam e sentem, sem temor de serem criticados ou discriminados;
- Outros se interessam em conhecer muito mais sobre a cultura das crianças com as quais trabalham, em falar sua língua materna para comunicar-se com elas e com seus pais;
- Muitos mestres estão aprendendo e/ou desenvolvendo a língua materna das crianças, tendo como professores seus próprios alunos. Essa atitude mostra que o professor não é o único que sabe e ensina, que também as crianças sabem e podem ensinar. Esses exemplos são indicadores de que estão sendo modificadas não somente as relações, mas também as atitudes de muitos atores educacionais;
- Muitos mestres estão começando a valorizar e reconhecer que os saberes e conhecimentos desenvolvidos pelos povos nativos são tão válidos como os saberes universais, e são trabalhados e sistematizados na sala de aula com o mesmo interesse com que são abordados os outros. Por exemplo, propiciam espaços para que os pais de família e *experts* da comunidade ensinem aos meninos e às meninas o que sabem sobre a medicina natural, a tecnologia agrícola, a técnica do tecido em tear, a forma de ler os indicadores naturais, a literatura oral etc., a partir das atividades que se propõem nos módulos de aprendizagem.

No campo da formação e da capacitação docentes

- Nos Institutos Normais Superiores, estão sendo formados docentes no enfoque intercultural e na modalidade bilíngüe com o novo Projeto Curricular Base;

- Nesse mesmo espaço, contamos com o apoio da cooperação internacional, a qual centra sua atenção técnica para diversificar a formação e fortalecer o nível pedagógico e administrativo dos INS;
- Por meio do Projeto Amazônico está sendo apoiada a formação de recursos humanos destinados ao fortalecimento da EIB, especialmente nos povoados indígenas do oriente e da Amazônia;
- Estão instalados e em funcionamento centros de formação de bacharéis pedagógicos com características particulares e pertencentes aos grupos socioculturais de onde provêm os estudantes.

No campo da elaboração de materiais

Materiais para o desenvolvimento da língua nativa

- 16 módulos de aprendizagem para o primeiro ciclo do nível primário (oito de Linguagem e Comunicação e oito de Matemática) nas três línguas maternas nativas e que são majoritárias no país: aimara, guarani e quéchua;
- 15 módulos de aprendizagem para o segundo ciclo do nível primário, elaborados por autores nacionais (cinco módulos de Linguagem e Comunicação, cinco de Matemática e cinco de Ciências da Vida). Os módulos da área de Linguagem e Comunicação são monolíngües na língua nativa (aimara, quéchua e guarani) e os módulos das áreas de Matemática e Ciências da Vida são bilíngües (castelhano/língua nativa). Desses foram elaborados seis e os nove restantes estão em processo de licitação;
- Guias didáticos para o ensino da leitura e da escrita na língua materna, seja essa o castelhano ou uma língua nativa;
- Documento de normalização das línguas guarani, quéchua e aimara. Nesses documentos são apresentadas as normas ortográficas para a produção escrita das mencionadas línguas, escritas nas próprias línguas;
- Guias auto-instrutivos em língua aimara, guarani e quéchua para os docentes que falam uma dessas línguas e que estão alfabetizados em castelhano, para que aprendam a ler e escrever a língua nativa que falam;
- Bibliotecas de aula com textos monolíngües escritos em línguas aimara, guarani e quéchua com o propósito de proporcionar às crianças diversos tipos de textos escritos nessas línguas nativas, assim como textos bilíngües (castelhano e línguas nativas);

- 150 títulos em castelhano, guarani, quíchua e aimara em processo de edição. Da mesma forma, estão sendo editadas versões bilíngües em castelhano e numa língua nativa.

Materiais para o desenvolvimento do castelhano como segunda língua

- Um guia didático de segundas línguas para o primeiro ciclo de nível primário, que inclui orientações pedagógicas específicas para a L2;
- Um jogo de 40 lâminas com seu respectivo guia que introduz orientações didáticas para trabalhar a comunicação oral, a partir das lâminas, com alunos que tenham diferentes níveis de bilingüismo;
- seis livretos que facilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita na L2;
- quatro cassetes com canções, contos, poemas, jogos de palavras, dramatizações, programas de rádio etc.;
- Uma Antologia Literária que inclui uma seleção de chistes, contos, adivinhações, *retabílas*,² *colmos*, poemas etc.;
- Módulos de aprendizagem do castelhano como L1;
- Os livros da biblioteca de sala de aula: que incluem contos, historietas, enciclopédias, dicionários, novelas curtas etc. em castelhano.

No campo da participação popular

- Algumas autoridades educacionais estão criando as condições e os espaços para a participação dos pais de família na tomada de decisões de caráter educativo, permitindo que eles ingressem não apenas na escola, mas também na sala de aula para ver o processo de aprendizagem de seus filhos, para perguntar o que não entendem e para sugerir o que consideram que devem fazer ou aprender com eles;
- Como parte da estrutura de participação popular, prevista na Lei nº 1.565, foram formados quatro conselhos educacionais de povos nativos, os quais se converteram em um motor propulsor da Educação Intercultural Bilíngüe;

² Composição popular em versos de oito sílabas. [N.T.]. Cf. D'ALBUQUERQUE. A. T. Dicionário espanhol-português. Belo Horizonte, Villa Rica, 1991.

- Atualmente, na Bolívia, está sendo apresentada uma nova estratégia educacional que pretende fortalecer e consolidar o tema da Educação Intercultural Bilíngüe no nível primário, mas ao mesmo tempo ampliar ações nos níveis inicial, secundário, alternativo e superior.

A esse respeito, a interculturalidade e a educação bilíngüe não só passam por decisões políticas e pela proposta de Reforma Educacional, mas também pela compreensão e pela aceitação da população boliviana, que durante séculos viveu de costas para essa realidade e que agora tem o espaço e o momento para modificá-la.

Desafios da Reforma Educacional no campo da EIB

Para contar com uma Educação Intercultural Bilíngüe no país é necessário fortalecer e desenvolver uma série de ações, tanto pedagógicas como de caráter administrativo, tanto nas escolas como em outros âmbitos. Nesse sentido, os desafios num futuro próximo são:

Formação e capacitação docentes

- Operacionalizar a noção de interculturalidade, por meio de recomendações e sugestões práticas para o trabalho em sala de aula;
- Conseguir que os docentes modifiquem suas relações sociais na sala de aula e suas atitudes de discriminação, e contribuam para auto-afirmar a identidade cultural dos meninos, das meninas e dos pais de família em espaços e instâncias de diálogo intercultural;
- Aprofundar a modalidade bilíngüe e o enfoque intercultural na formação docente;
- Fortalecer o trabalho da interculturalidade na sala de aula, nas escolas de modalidade monolíngüe e bilíngüe, desde o nível inicial. Por outro lado, definir alinhamentos que orientem sua prática na sociedade em geral;
- Capacitar os docentes em exercício na modalidade de observação de aulas multisseriadas com o componente de EIB e elaborar documentos e materiais de apoio para sua observação;
- Continuar com a formação de recursos humanos indígenas na modalidade bilíngüe e monolíngüe, tanto nos INS como no Bacharelado Humanístico-Pedagógico, por meio de incentivos e oferecendo bolsas a estudantes indígenas das terras altas e baixas da Bolívia;

- Capacitar diretores de núcleo, diretores distritais, técnicos departamentais, distritais e técnicos nacionais na questão da EIB e na gestão educativa intercultural;
- Promover o ensino de línguas nativas, como segunda língua, às crianças monolíngües e falantes de castelhano, iniciando essa tarefa com a elaboração de materiais em língua nativa para seu ensino como L2 e capacitando os docentes no manejo de uma língua nativa;
- Contar com uma política de capacitação permanente dos docentes em exercício, em educação bilíngüe e no uso oral e escrito das línguas nativas;
- Capacitar as juntas escolares e as juntas de núcleo e de distrito em leitura e produção de textos em línguas nativas.

Produção de materiais

- Continuar promovendo a produção de textos escritos em línguas nativas por meio de concursos literários, dos quais participe a comunidade em geral, desde crianças até avós;
- Fortalecer e incentivar nos estudantes dos INS-EIB a produção de teses, projetos de sala de aula e monografias em língua nativa e sua defesa na mesma língua;
- Apoiar e fortalecer as experiências de produção de variados tipos de textos do Programa de Leitura e Produção de Textos em Línguas Nativas e do Projeto Amazônico EIB, com a participação da comunidade e promovendo a equidade de gênero;
- Incrementar as bibliotecas de sala de aula e os centros de recursos pedagógicos com textos escritos em línguas nativas, particularmente sobre temas que ainda não foram abordados nesses idiomas, por exemplo: os temas de saúde e sexualidade, de cuidados com o meio ambiente ou textos sobre desenvolvimento tecnológico etc.;
- Realizar novas pesquisas sobre os saberes culturais e os conhecimentos dos diferentes povos nativos particularmente sobre a religiosidade, a matemática e outras áreas, de maneira que sirvam de insumo para a elaboração dos materiais destinados aos diferentes níveis educacionais;
- Trabalhar a história e os conhecimentos dos povos nativos nos diferentes materiais que a reforma educacional produz.

No campo institucional

- Concretizar os convênios binacionais firmados entre Peru/Bolívia e Paraguai/Bolívia relativos à questão de EIB nos diferentes pontos propostos, já que esses países compartilham características lingüísticas e culturais comuns;
- Gerar maior intercâmbio com Ministérios de Educação de outros países como Argentina, Brasil, Guatemala, México etc., onde são desenvolvidas experiências similares;
- Coadjuvar a implementação de políticas lingüísticas para o uso das línguas nativas nos espaços escolares, públicos e privados;
- Consolidar experiências-piloto de EIB em áreas urbanas e generalizá-las na medida do possível a todo o sistema nacional, tal como estabelece a lei;
- Aprofundar a relação com os Cepas-Minedu e ampliar essa relação com as confederações de mestres rurais, urbanos e institucionais afins ao campo educacional e que estejam tratando da questão da EIB.

Difusão da EIB

- Implementar uma campanha de difusão de experiências de EIB para demonstrar os benefícios da mesma;
- Informar permanentemente sobre o desenvolvimento da educação bilíngüe e da educação intercultural em castelhano e nas línguas nativas pelos meios de comunicação oral, escrito e visual;
- Difundir a informação que surja do sistema de acompanhamento em sala de aula e dos INS;
- Criar um centro de documentação nacional sobre culturas nativas, interculturalidade e bilingüismo;
- Difundir os resultados dos projetos educacionais de núcleo (PEN), de projeto indígena (PEI), Prome e de outros que incidem na qualidade educativa;
- Produzir material de difusão e sensibilização muito acessível para as comunidades e as organizações rurais, e outros sobre as formas de se apoiar a EIB nas casas e nas próprias organizações.

No âmbito administrativo

- Organizar equipes multidisciplinares nos departamentos e distritos para o desenvolvimento da EIB e conformar equipes técnicas bilíngües em cada distrito dos povos nativos;
- Atualizar a informação estatística de unidades educacionais bilíngües do SIE para a correta atribuição de estímulos e distribuição de materiais, entre outros;
- Continuar outorgando incentivos a mestres que trabalham com a modalidade bilíngüe com prévia definição de critérios de continuidade;
- Contratar consultores e assistentes técnicos da Unidade de Desenvolvimento Docente com manejo de alguma língua nativa, dependendo da zona de ação;
- Fazer com que as escolas das cidades e dos povos recebam as crianças que chegam de escolas bilíngües das comunidades, sem terem a necessidade de submetê-las a exames que só procuram avaliar os conteúdos que aprenderam em suas escolas, sem reconhecer e valorizar os conhecimentos próprios de seu meio e de sua cultura, ou que se restringem a avaliar o domínio do castelhano como se fosse sua primeira língua, sem reconhecerem a competência lingüística que têm em sua língua materna;
- Definir critérios de atribuição de docentes e cargos administrativos ou técnicos coerentes com a realidade sociolingüística e sociocultural das regiões. Além disso, assegurar sua permanência mínima por três anos ou até que completem a educação das crianças durante um ciclo completo.

No nível da participação social

- Manter uma relação positiva, criativa e respeitosa com as organizações dos povos nativos para avançar no desenvolvimento da educação bilíngüe e da educação intercultural;
- Existem algumas autoridades educacionais que ainda não compreendem o desafio que implica o desenvolvimento da interculturalidade, não modificam suas relações assimétricas com os pais de família, tampouco com as juntas escolares, de núcleo ou distritais;

- Estabelecer nexos e coordenação do trabalho em sala com os pais de família, devido ao fato de que muitos ainda não compreendem a importância de sua intervenção na educação de seus filhos.

Para concluir, considero que é fundamental continuar com a discussão desse tema e proporcionar o desenvolvimento do mesmo. Espero que as idéias expostas conduzam a discussões que serão geradas nesse seminário tão importante e constituam-se como uma mensagem intercultural para nossos países, ou seja, que se possa discutir, discordar, contradizer e, ao final, negociar para construir-se uma educação que valorize a qualidade e a igualdade com pertinência cultural.

Referências

- ALBÓ, X. *Iguales aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, Unicef, Cipa, 1999.
- AMODIO, E. *Cultura 1*. La Paz: Unicef, 1993.
- BAKER, C. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1993.
- BOLIVIA. *Ley 1565 de Reforma Educativa*. La Paz: 1994.
- _____. *Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 1995.
- CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. (Ed.) *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Tradução de Inés Pozzy-Escot. Los Angeles: California State Department of Education, 1981.
- Interculturalidad, ¿qué es eso? *Cuarto Intermedio*. n. 46. Cochabamba: 1998.
- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis*. New York: Longman, 1985.
- LÓPEZ, L. E. Sigue el debate sobre educación bilingüe. *Cuarto Intermedio*. n. 36. Cochabamba: 1995.
- NACIONES UNIDAS. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. In: *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Declaración. Jomtien: PNUD, Unesco, Unicef, Banco Mundial, 1990.
- SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN; UNST-P. *Nuevos programas de estudio de la reforma educativa: versión preliminar completa*. La Paz: Prensa Nacional, 1995.
- ZÚÑIGA C. M. *Educación bilingüe 3*. La Paz: Unicef, 1993.

Experiência de Ensino- Aprendizagem Bilíngüe e Intercultural na Zona Rural de Furcy, Haiti

David Duwyn*

A comunidade de aprendizagem de Furcy encontra-se num país muito especial do Caribe: no Haiti, o mais pobre da América. Vive-se um mosaico de redes de valores superpostos (religiosos, políticos, sociais e lingüísticos). Os haitianos, povo novo, de 200 anos de existência, nasceram da importação de populações africanas, as quais, por meio de mais de 250 anos de escravidão violenta, tiveram sua cultura totalmente dizimada. O fenômeno do *marronage*, resultado da história colonial e nacional, é uma prática comum de escape diante das responsabilidades que afeta toda a estrutura hierárquica das instituições e resulta numa desorganização da comunicação e numa indeterminação semiótica. Essa é uma realidade que todo projeto deve tomar em consideração. Para funcionar em sociedade, todos devemos estar de acordo sobre os símbolos culturais que compõem nossa identidade. A busca da identidade cristaliza-se no uso de dois idiomas, o francês e a consecução do creole.

Que valores veiculam esses idiomas: uma cultura nacional ou francófona? Que saber, saber-fazer e saber-estar devem transmitir esses idiomas? Como dividir o papel de cada idioma?

* Agência Universitária da Francofonia.

Primeiro, falaremos sobre a situação sociolingüística e socioeducativa do Haiti. Numa segunda parte, analisaremos a experiência da Comunidade de aprendizagem de Furcy, desenvolvida em conjunto com a Universidade Quisqueya, a Fundação W. K. Kellogg e a Agência Universitária da Francofonia; finalmente, apresentaremos as ações da Agência Universitária da Francofonia na área da educação bilíngüe e intercultural.

Situação sociolingüística e socioeducativa

Para compreender a problemática particular do ensino bilíngüe e intercultural em Furcy, temos que conhecer a situação sociolingüística e socioeducativa do país. O Haiti é muito diferente do restante dos países da América Latina, por seu passado histórico com os franceses, por sua posição insular, por seus idiomas e populações.

Alfabetização e *creole*

Há 55% de analfabetismo, ao qual devemos agregar o fenômeno dos semi-analfabetos. A alfabetização é realizada em creole, idioma novo que não tem tradição de escrita. Não se encontra tão facilmente um livro escrito em creole, salvo os de texto religioso. Além disso, nos manuais escolares ainda falta padronização. O creole nasceu a partir do intercâmbio lingüístico entre os escravos de várias tribos africanas e seus senhores franceses. Esse idioma é o idioma vernáculo de toda a população.

Em 1979, o creole foi oficialmente introduzido como idioma-objeto no programa de educação nacional. Em 1982, com a reforma Bernard, transformou-se em idioma-ferramenta (ensina-se a todos os sujeitos acadêmicos nesse idioma) nos dois primeiros ciclos de ensino fundamental (ou seja, para o primário). Essa reforma foi muito mal interpretada por famílias e professores, devido a falhas de comunicação e informação. Vinte anos depois, todos reconhecem que o creole é uma necessidade para o desenvolvimento lingüístico e cultural do povo haitiano. Em 1986, o creole torna-se o idioma co-oficial e co-nacional com o francês. Hoje, mesmo que o creole ainda precise de padronização, é um idioma aceito e falado por todos os haitianos. Não obstante, certos prejuízos ainda acompanham o creole: o mais importante é a idéia de que o creole não pode desenvolver um discurso científico e não permite a promoção social.

Francês e bilingüismo

Para responder às exigências da escolarização universal, seria preciso incrementar o número de escolas e professores. Isso foi feito com tanto azar que deixou de lado a qualidade do ensino e as infra-estruturas escolares. O francês, idioma das elites e de ascensão social, fixou-se num ensino estereotipado segundo modelo do século XVIII. Hoje, os dois idiomas sofrem com o baixo nível acadêmico e profissional dos professores, e muitas pessoas mesclam os dois idiomas (no rádio, na televisão, na escola). Falando do iletrismo, Yves Déjean dizia que o Haiti contava com somente 20% de bilíngües (5% de verdadeiros – que separam os dois sistemas – e 15% de *mesolectales*, ou seja, de falantes de um creole afrancesado ou um francês creolizado).

O ensino dos idiomas na escola e sua utilização formal é afetada pelo problema de carência de supervisão e direção do sistema educativo. Inicialmente, o sistema de educação bilíngüe escolhido foi um sistema de bilingüismo transicional: os dois primeiros anos são feitos apenas em creole, os quatro seguintes em creole e francês e, os três seguintes apenas em francês; o ensino médio e as universidades são feitos em francês. Contudo, agora o creole é mais e mais utilizado nos exames dos níveis superiores. Esse ano, por exemplo, os exames do nono grau e de bacharelado e licenciatura de literatura haitiana podem ocorrer em creole.

Essa prática que difere da norma gera problema na metodologia, nos critérios de avaliação e na regulação. O deixar fazer na política lingüística e educacional determina que agora 80% das escolas sejam privadas, as quais contêm o pior e o melhor, gerando também o fenômeno das *Écoles borlettes*, cujos objetivos são apenas lucrativos. Dão um ensino de baixa qualidade por meio da seleção de mestres sem nenhuma qualificação profissional. Essas escolas encontram-se tanto nas grandes cidades como nos povoados, com estruturas muito simples: casas de tijolo ou de madeira, alguns bancos e um quadro-negro. Os professores não são capazes de dar suas aulas no idioma do programa. Podemos acrescentar que, na maioria das vezes, não há adequação entre os conteúdos, os manuais escolares e os objetivos do programa oficial.

O ensino do francês e do creole¹ em Furcy

Logo descreveremos a experiência que atualmente se desenvolve em Furcy, uma zona rural e residência de verão para os grandes proprietários de Porto Príncipe, em conjunto com os diferentes *partners* no *cluster* de Furcy. Como dissemos antes, o

¹ O *creole* é um idioma novo, sem tradição de escrita, falado pela população do Haiti. Ver mais informações ao longo deste capítulo. [N.T.]

francês ainda tem um prestígio muito importante, por isso não foi surpreendente que a Sra. Saint Natus, diretora do programa UniQ-Kellogg/Education, procurasse por nossa colaboração, porque segundo a avaliação dirigida por Pierre Michel Laguerre, diretor da direção de currículo e qualidade do Ministério da Educação Nacional, os pais e as mães da comunidade queriam que seus filhos aprendessem o francês.

Contexto

Furcy, desenvolvendo uma estratégia de parceria de projeto integrado por meio do conceito de *comunidade de aprendizagem*, estava pronto para implementar o programa educativo na área específica de aprendizagem dos idiomas.

Há três partes contextuais essenciais no desenvolvimento da zona:

- uma parte de desenvolvimento da agricultura (por meio de um dispositivo de seguimento e capacitação);
- uma parte de desenvolvimento comunitário e cidadão e da participação (pela implicação do Casec – prefeitura –, do CAD, *Comité d'Appui au Développement*, composta pelos líderes dos grupos de interesse);
- uma parte de desenvolvimento educacional, com o apoio dado à escola-piloto e aos doze satélites da zona rural de Furcy.

Programa de ensino bilíngüe e intercultural

Com a implicação de universitários e estudantes da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Quisqueya e sob a supervisão da inspeção departamental educacional, o apoio educacional consagra-se em três áreas:

- desenvolvimento do pré-escolar;
- programa de/para alunos fora da idade adequada à escolarização (*surâgês*);
- desenvolvimentos dos dois primeiros ciclos do primário.

O programa do primário interessa mais porque é o coração do programa oficial de educação bilíngüe. Cinco orientações o sustentam:

- trabalho de conscientização e motivação da comunidade (pais, mestres e alunos) para a educação básica;
- direção e formação dos professores;

- desenvolvimento da vida social e cultural na escola;
- desenvolvimento de material pedagógico;
- apoio ao desenvolvimento da infra-estrutura escolar (móveis, imóvel, biblioteca).

Na escola-piloto de Furcy, a organização da equipe de apoio pedagógico estrutura-se principalmente da seguinte forma:

- um especialista em didática dos idiomas (AUF/UniQ);
- um conselheiro pedagógico para o francês (AUF/Kellog);
- um conselheiro pedagógico para o creole (AUF/Kellog);
- dois mediadores do livro (AUF);
- um coordenador para o programa *surâgés* (Unicef);
- um assistente da direção da escola (Kellog)
- um formador em ciências experimentais (AUF-Defi)
- um professor de música e de esporte (UniQ/Kellog)
- um diretor e treze mestres do Menjs.

Temos que observar que o apoio em recursos humanos é considerável para manter uma continuidade administrativa e pedagógica mínima na escola-piloto. Essa equipe intervém nas doze escolas-satélite de maneira pontual, em quatro tipos de ações:

- na seleção e na harmonização do público nas aulas;
- na formação contínua e na continuidade pedagógica (método ativo em ciências experimentais, biblioteconomia e intervenção cultural, interpretação curricular em francês do ministério, utilização dos manuais, seqüências pedagógicas, expressão oral em francês);
- nas bolsas de formação universitária desenvolvidas especialmente para o francês (oferecidas para os níveis de LF (Delf/Dalf) e didática do francês, língua estrangeira, com cursos à distância oferecidos pela Universidade de Rouen em cooperação com a universidade do Estado do Haiti);
- na concepção de material pedagógico adaptado (o manual único para o primeiro ano, módulos sobre os direitos das crianças, experimentação dos

manuais existentes para os anos seguintes e concepção de guias de utilização adaptados para os mestres).

Resultados e perspectivas

Essa estratégia de pesquisa-ação-capacitação, desenvolvida durante os dois últimos anos, deu resultados concretos e orientações para os anos vindouros.

Teremos que desenvolver um módulo de aperfeiçoamento em creole para os mestres e de didática do creole com termos de referência claramente definidos. Com a falta de padronização para o discurso pedagógico, os mestres enfrentam problemas de expressão. Por exemplo, com os guias e o manual único desenvolvidos, a aprendizagem do aluno é detida por uma pedagogia frontal e teórica porque o mestre não é capaz de reformular os dados da ferramenta proposta e atua como um repetidor.

Em francês, devemos implementar a pedagogia interlingual e a expressão oral. Por isso, devemos dar-lhes a ferramenta audiovisual necessária. Nossa ação precisa reforçar o creole escrito por meio de sua aproximação com o idioma estrangeiro, não tanto nos conteúdos das lições, mas sim na metodologia empregada (a comunicativa e a cognitiva). Efetivamente, o francês não pode ser ensinado como um idioma materno, em um lugar como Furcy, zona rural onde não há muito contato com a cultura francófona nem com a cultura nacional de expressão francófona.

O programa também deve capacitar os mestres nos cinco anos vindouros com a continuidade: observações de aulas, oficinas de intercâmbio pedagógico e avaliações para dar à escola-piloto a capacidade de transformar-se em uma École Fondamentale d'Application et Centre D'appui Pédagogica (Efacap) para a região.

De um ponto de vista positivo, já percebemos melhorias essenciais na escola-piloto: maior disciplina, participação de mestres, alunos e pais na vida escolar, melhores resultados escolares dos alunos e aumento da valorização pessoal.

Ações de pesquisa promovidas pela Agência Universitária da Francofonia

Para dar continuidade a essa comunicação, faremos uma retomada das ações da Agência Universitária da Francofonia, em relação ao desenvolvimento da pesquisa científica sobre plurilingüismo, diversidade cultural e desenvolvimento sustentável.

Cooperação universitária

A Agência Universitária da Francofonia apóia as universidades-membro do Caribe e da francofonia, desenvolvendo intercâmbios Sul-Norte/Norte-Sul para a superação da pesquisa universitária, para a transferência de competências e a difusão científica em francês, mediante a mobilização universitária e o desenvolvimento de capacitações à distância por meio de seus oito programas temáticos. Nossa instituição é muito importante para um país como o Haiti, onde as estruturas universitárias sofrem atraso em todos os níveis, a maioria das universidades não têm mestrado e padecem para concluir os programas de licenciatura por falta de recursos.

No âmbito do programa 1, Francofonia, multilingüismo e língua francesa, a Agência apóia grupos de pesquisa nas diferentes áreas da lingüística. Estamos agora construindo um grupo em *dinâmica sociolingüística no Caribe*, com a Universidade de Rouen (França), a Universidade de La Habana (Cuba) e a Universidade Quisqueya (Haiti). No Programa 6 de apoio à cooperação universitária, estamos trabalhando num projeto de concepção de dicionário bilíngüe com as universidades de Indiana (EUA), Quisqueya (Haiti) e Laval (Canadá). Outra cooperação está sendo iniciada com o Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da França: trata-se de uma oficina de reflexão e de pesquisa sobre o ensino do francês e do creole no espaço americano-caribenho com a Universidade Antilles Guyane e a Universidade do Estado do Haiti.

Para o desenvolvimento da comunidade de Furcy, seria interessante iniciar pesquisas em antropologia social e em psicopedagogia para conhecer melhor a problemática da neurose cultural e social dos membros da comunidade.

Cooperação institucional

A agência trabalha em conjunto com o Ministério da Educação do Haiti, para a aplicação do currículo oficial com seu apoio técnico, para desenvolver pesquisas-ações sobre o ensino bilíngüe creole/francês e mais especialmente com o projeto aulas bilíngües, aulas de francês reforçado, formação de formadores, do Programa 8.

Para terminar, a Agência Universitária da Francofonia, na lógica de cooperação por um desenvolvimento sustentável, trabalha em conjunto com as organizações internacionais, os governos e as universidades, para desenvolver pesquisas e pesquisas-ações para o planejamento, a cooperação e o co-financiamento na transparência financeira.

Conclusão

No colóquio co-organizado em março passado por AUF, Uniq e Menjs, um representante no Ministério da Educação dizia que o francês é parte do patrimônio cultural do Haiti. No Haiti, país-membro da francofonia, o acesso ao saber universitário é feito por meio do francês, ou seja, o idioma francês é sempre um elemento de discriminação social. Efetivamente, a transição de um sistema de escolarização elitista para outro de escolarização universal não resolveu o problema da diglossia. Os discursos epilingüísticos no Haiti têm uma importância muito grande nos debates nacionais e são sempre muito passionais. Estamos longe de uma resolução do conflito lingüístico, ou melhor, do funcionamento diglósico da sociedade haitiana, não no sentido de Ferguson, mas no sentido da escola de sociolingüística catalã e occitana, ou seja, a situação de diglossia é móvel, evolutiva, cambiante e não-fixa. Move-se num *continuum*. A diglossia afeta as representações e atitudes para os idiomas em presença. Com a ausência de uma política lingüística ativa, o desenvolvimento educacional e cultural sempre foi freado. O creole e o francês no Haiti devem transmitir os valores e as particularidades nacionais, quando não regionais. A francofonia dá ao francês uma dinâmica polinômica e um funcionamento pluricultural. Nesse sentido, pode ser um vetor da diversidade cultural e também de sua abertura para o mundo. O creole e o Caribe imaginário participam da polifonia das culturas neste tempo de globalização.

Escola Secundária Intercultural Bilíngüe Emiliano Zapata

Alonso Mendez Guzmán*

A escola secundária particular intercultural bilíngüe Emiliano Zapata nasceu no mês de setembro de 1995, a partir da gestão feita por um grupo de principais (anciões) da comunidade de Guaquitepec, à mestra Guadalupe Conover de Escobedo, presidente do Patronato de Pró-Educação Mexicana A. C., quando ela visitou casualmente Guaquitepec. Os anciões disseram que queriam uma escola secundária para seus filhos que, tendo terminado a educação primária, também tivessem a possibilidade de continuar seus estudos. Mas queriam uma escola que lhes ensinasse coisas que servissem para a vida, que lhes ensinasse os conhecimentos modernos, mas que também lhes ensinasse os conhecimentos e saberes tradicionais da comunidade. Dessa maneira seria fortalecida a identidade cultural dos estudantes; caso contrário, a escola estaria contribuindo para a desvinculação dos alunos de seus valores culturais.

Da mesma forma, propunham que a escola lhes ensinasse a trabalhar a terra com técnicas novas e adequadas para melhorar a produção, pois isso ajudaria a melhorar as condições de vida das famílias tseltales da região. A mestra Guadalupe buscou apoio e levou adiante a fundação da escola secundária.

* Coordenador da escola secundária intercultural bilíngüe *Emiliano Zapata*.

No mês de setembro de 1995, começou-se a trabalhar, incorporando o projeto à SEP, e no mês de outubro do mesmo ano obteve-se o reconhecimento oficial por parte da Secretaria de Educação Pública do Estado de Chiapas, como escola particular, iniciando-se com 50 alunos e quatro mestres ladinos¹ com estudos de nível profissional. Como os mestres não falavam a língua tseltal, foram contratados dois tseltales da comunidade, com formação secundária, como tradutores das aulas.

No segundo ano, ou seja, no ciclo escolar de 1996/1997, foram retirados dois professores ladinos e entraram dois indígenas para trabalhar na escola secundária como educadores. Apenas um dos professores ladinos permaneceu meio ano como assessor da equipe de mestres indígenas, os quais tinham estudos secundários e bacharelado, sendo que apenas um deles tinha licenciatura. Era um grande desafio, porque nenhuma escola de nível secundário podia funcionar com mestres que não tivessem estudos em nível profissional, mas com orgulho posso dizer que nossa escola funcionou muito bem: aprendemos juntos, aprenderam nossos alunos e aprendemos nós, os mestres, e desde então começamos a formar uma equipe de trabalho como educadores, algo que as escolas oficiais não têm. Passaram-se oito anos, demos muitos passos firmes, fizemos adequações ao currículo da SEP de acordo com as necessidades das famílias dessa região e dos alunos.

Todos temos em mente que devemos construir e desenvolver um Plano de Estudos Intercultural e Bilíngüe, mas a partir da prática, porque na prática são obtidos melhores resultados; além disso, envolvendo os pais de família e a comunidade, tudo é muito melhor.

Os primeiros objetivos da escola secundária:

- 1) A recuperação e a apreciação dos estudantes sobre o valor de sua identidade cultural, expressa no fortalecimento do uso de seu próprio idioma, de seus costumes, de suas formas de organização e de suas práticas comunitárias;
- 2) A construção de laços de união entre a escola, as famílias dos estudantes e a comunidade, que participaram, por meio de situações educacionais concretamente planejadas, do processo de revalorização de sua identidade cultural diante do mundo moderno;
- 3) Um objetivo paralelo foi a afirmação da identidade nacional por meio de um conhecimento adequado do idioma espanhol e da moderna cultura

¹ Ladino designa o mestiço que só fala a língua espanhola. Cf. Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. 21. ed. Madrid, Espasa Calpe, 1992. [N.T.]

mexicana; esse objetivo foi medido pelo cumprimento dos requisitos do programa educacional.

Depois de oito anos, os primeiros objetivos foram modificados, mas o espírito central não mudou. Atualmente, o objetivo geral do projeto de desenvolvimento impulsionado pelo Patronato Pró-Educação Mexicana A. C. na região de Guaquitepec é:

- formar recursos humanos locais, como agentes de transformação de suas comunidades;
- formar promotores da segurança alimentar de nível familiar.

Esses dois objetivos correspondem à escola secundária; no que diz respeito ao bacharelado, são propostos outros objetivos particulares que não mencionarei aqui.

Localização geográfica

A escola secundária particular Emiliano Zapata encontra-se localizada na comunidade de Guaquitepec, município de Chilón, Chiapas.

Guaquitepec, em *nahuatl*, significa *cerro seco*, por isso os tseltales dessa região falam Takinwits (*takin* = seco, *wits* = cerro, ou seja, *cerro seco*, em tseltal), mas alguns deles falam Tak'inwits (*tak'in* = dinheiro, *wits* = cerro, ou seja, cerro de dinheiro, em tseltal). De qualquer forma, referem-se a cerro, lugar sagrado para os tseltales. Segundo os anciões, ali se encontram os guardiões da natureza. Por outro lado, existe uma lenda. Ela diz que uma vez um sacerdote queria roubar o dinheiro que se encontrava no interior do cerro, mas na hora de sair foi agarrado. Por isso mesmo se diz que os cerros têm dono. Existe essa lenda porque nas faldas desse cerro há uma imagem de pedra similar ao rosto de um sacerdote, a qual se encontra ao lado da comunidade de K'isista (*Pinabetal*, em espanhol).

Takinwits encontra-se na parte Norte do Estado de Chiapas, e localiza-se a 36 quilômetros ao sul do município de Chi'lum, ao qual pertence politicamente, a uns dez quilômetros de Sitalá e a uns 32 quilômetros de Ocosingo. Takinwits comunica-se com cada uma dessas comunidades por meio de uma estrada de terra; freqüentemente há falta de comunicação na época de chuva, no período de maio a setembro.

Geograficamente, a comunidade encontra-se na parte central de um pequeno vale de uns quatro quilômetros de diâmetro. “Os cerros que o rodeiam talvez

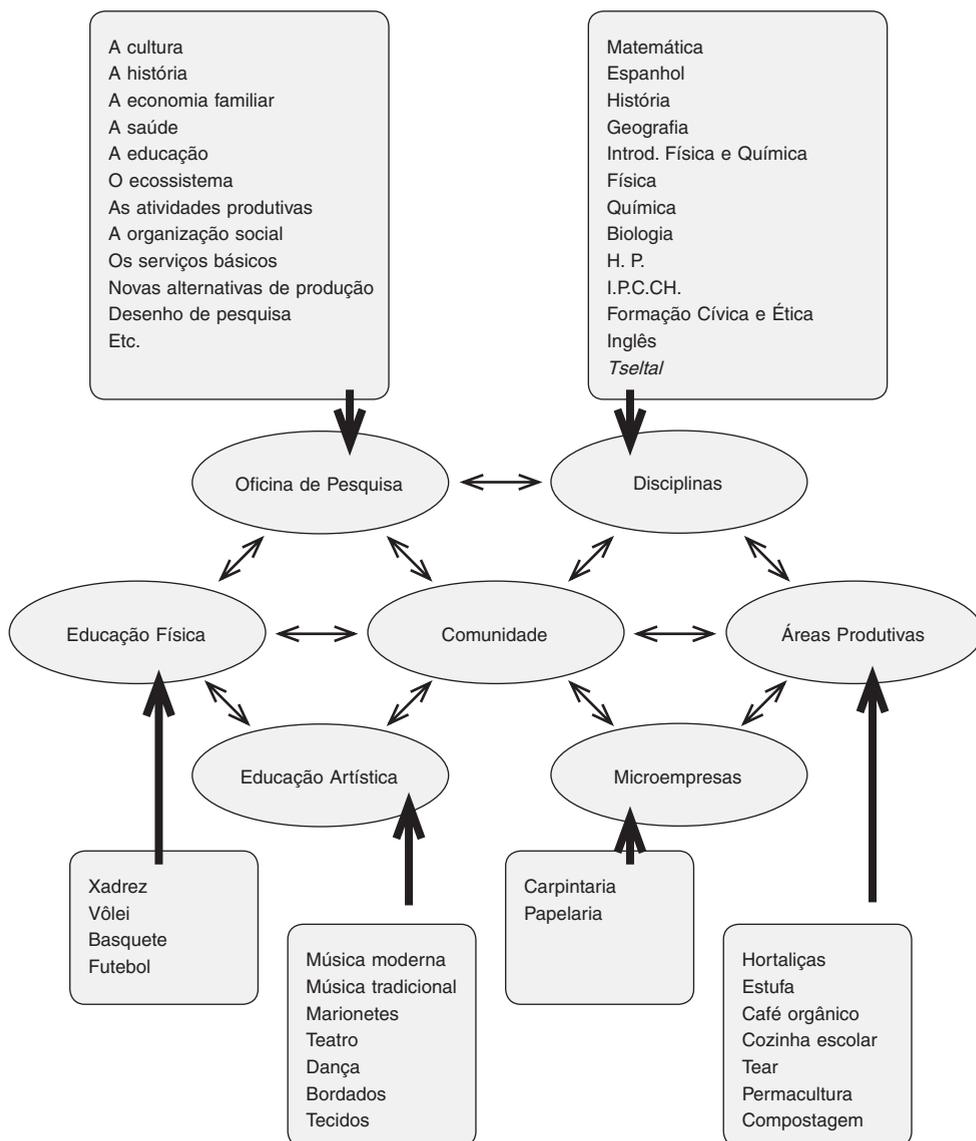
alcancem 1100 metros sobre o nível do mar e se localizam a 17° de latitude norte, a 28°10' de longitude oeste, e a comunidade a uns 900 metros sobre o nível do mar. Seu clima é cálido-úmido e a temperatura média do mês mais frio é de 18°; os meses mais quentes vão de fevereiro a maio, com uma precipitação pluvial de 1.630mm”.²

Quadro de disciplinas acadêmicas e atividades de desenvolvimento da Secretaria de Educação Pública no Estado de Chiapas e sua aplicação na Escola Secundária Particular Emiliano Zapata

	Primeiro ano		Segundo ano		Terceiro ano	
	Matérias	Horas	Matérias	Horas	Matérias	Horas
Disciplinas acadêmicas	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Espanhol	5	Espanhol	5	Espanhol	5
	História universal 1	3	História universal	3	História do México	3
	Geografia geral	3	Geografia	2	Formação Cívica e Ética	3
	Formação Cívica e Ética	3	Formação Cívica e Ética	2	Física	3
	Biologia	3	Biologia	2	Química	3
	Introdução à Física e à Química	3	Física	3	Inglês	3
	Inglês	3	Química	3	Introdução ao patrimônio cultural dos Chiapas	3
Atividades de desenvolvimento			Inglês	3		
	Expressão e apreciação artística (Expressão corporal)	2	Expressão e apreciação artística (Música)	2	Expressão e apreciação artística (Teatro de Marionetes)	2
	Educação Física	2	Educação Física	2	Educação Física	2
	Educação Tecnológica (agropecuária)	3	Educação Tecnológica (Bordados e Tecidos)	3	Educação Tecnológica (Carpintaria)	3
	Totais	35	Totais	35	Totais	35

² Coleção Enciclopedia de los Municipios de México, los municipios de Chiapas; 1. ed. 1998.

Mapa conceitual da aplicação do plano e do Programa de Estudos da Secretaria de Educação Pública de Nível Médio Básico e sua adequação e inter-relação com disciplinas acadêmicas, áreas produtivas, oficina de pesquisa, educação artística e física, com o projeto educativo aplicado na escola secundária Emiliano Zapata Registro: 07PESO207F.



Explicação do mapa conceitual

A proposta educacional da escola secundária particular Emiliano Zapata está ilustrada no mapa conceitual.

Os temas e conteúdos que são abordados por diferentes matérias e em distintos espaços educacionais são as formas possíveis de eles inter-relacionarem-se e retroalimentarem-se com disciplinas, oficina de pesquisa, áreas produtivas, microempresa escolar, educação artística e educação física.

No centro está situada a comunidade, porque é o meio e o espaço onde se encontra a escola e vivem os alunos e pais de família. Assim sendo, a comunidade é o meio em que se vão gerar e construir situações de aprendizagem, significativas para alunos e professores; nela combina-se a alternância produção-escola, a exploração do meio a partir da oficina de pesquisa, a convivência na comunidade educativa e a vinculação escola-comunidade.

A escola não pode nem deve estar separada da comunidade, deve estar vinculada a ela. Desse modo, os alunos descobrirão a importância de ser/estar na comunidade, o que os ajuda a fortalecer a identidade cultural e lhes permite assumirem o compromisso de contribuir para melhorar as condições de vida de suas famílias.

As disciplinas acadêmicas

As disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia e muitos outros temas e conteúdos estão fora da realidade dos alunos do meio rural; por isso, deve haver um tratamento especial dos temas e dos conteúdos, ao aplicá-los a jovens estudantes indígenas e camponeses. Do contrário, pode-se ter conseqüências negativas tais como o alto índice de evasão, de reprovação etc. porque o ensino não é significativo para eles.

Por isso, o professor deve ser responsável e cuidadoso ao planejar e preparar sua aula, ao ajudar os alunos a entenderem, ao questionar os fenômenos naturais e suas transformações, tendo o propósito de desenvolver operações mentais que os estudantes possam aplicar em sua vida cotidiana.

A respeito das disciplinas de Espanhol, Tseltal, H. P., Inglês, Oficina de Pesquisa, considera-se que são matérias fundamentais, com as quais os alunos aprendem a desenvolver-se, a comunicar-se, a expressar-se nas formas oral e escrita, em seu mundo e no mundo. Espera-se que adquiram as habilidades de pensar,

atuar, classificar, sistematizar, categorizar os conhecimentos, tanto em espanhol quanto em seu idioma materno, para desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais significativos.

Para alcançar a construção de conhecimentos significativos pelos alunos, há um espaço de duas horas semanais de leitura-escrita tseltal, para os alunos do primeiro ano, no qual aprendem a escrever, ler e compreender em sua língua. Os alunos do segundo e do terceiro anos praticam a leitura-escrita tseltal, traduzindo seus trabalhos de pesquisa com o apoio do professor, já que os professores são indígenas tseltales.

Trabalha-se, ensina-se e aprende-se, assim, para que exista a compreensão e a aquisição do conhecimento ou a construção de conhecimentos significativos. Primeiro, tem-se que aprender e compreender na própria língua, antes de fazê-lo no idioma estrangeiro (espanhol). Essa afirmação é feita a partir da realidade e do nível em que a educação primária dos alunos indígenas dessa região encerra-se. A maioria termina no nível de segundo ou terceiro ano primário, com uma compreensão nula do espanhol. Essa realidade é a razão fundamental e a base das adequações que se fizeram na escola secundária particular Emiliano Zapata, com o propósito de alcançar melhores resultados de aprendizagem dos alunos e das alunas da região.

As Áreas Produtivas, Educação Artística e Educação Física estão organizadas da seguinte maneira: os alunos estão distribuídos, em cada grupo de atividades, em diferentes áreas, isto é, há alunos de diferentes anos, grupos e sexos em cada uma delas tanto em áreas produtivas quanto em Educação Artística e Educação Física.

O objetivo é socializar aprendizagens e eliminar diferenças entre os alunos, oferecer maior possibilidade de aprendizagem, obter resultados concretos e significativos com os alunos.



¹ Seta: tipo de cogumelo que pode ser comestível ou venenoso. Cf. Dicionario Salamanca de la Lengua Española. Madrid: Santillana, 1996. p. 1457. [N. T.]

Áreas produtivas

As áreas produtivas com as quais essa escola conta são espaços educativos e formativos em que se descobrem e geram novos conhecimentos, tanto para o aluno quanto para o professor. Realizam-se durante cinco horas na semana. Geralmente são organizadas nos primeiros dias de aula de cada ciclo escolar, e a cada aluno é dada a liberdade de escolhê-las segundo seu interesse. Desenvolvem-se da seguinte maneira:

- 1) na reunião geral, é dada a eles uma explicação ampla sobre as diversas atividades que se realizam em cada uma delas, por exemplo, objetivos, metas, atividades, normas internas, cargos e responsabilidades;

- 2) integração de grupos de alunos de diferentes graus, sexos e idades em cada uma das áreas;
- 3) cada assessor responsabiliza-se por organizar os alunos que integram sua equipe de trabalho, para distribuir funções e responsabilidades;
- 4) para cada área conformada, nomeia-se um coordenador e um subcoordenador para apoiar o assessor e coordenar as atividades que se realizam;
- 5) o assessor planeja de forma conjunta com os alunos as atividades a serem realizadas no bimestre e no ano.

Objetivos:

- 1) Que os alunos adquiram conhecimentos e técnicas de produção que possam aplicar em suas propriedades e desenvolver habilidades, destrezas, atitudes e aptidões;
- 2) Que os alunos pratiquem princípios e valores fundamentais com o propósito de edificá-los como bons cidadãos para o futuro, tais como: a democracia, a justiça, a igualdade, a solidariedade, o direito, a tolerância, o respeito etc.;
- 3) Que os conhecimentos adquiridos teoricamente pelos alunos nas matérias que são distribuídas no nível secundário sejam praticados via alternância/produção, isto é, sejam aplicados na prática, a partir da realização de diversas atividades em cada uma das áreas, para gerar e construir situações significativas de aprendizagem.

Nessa forma de fazer as *coisas*, retomam-se diferentes saberes tecnológicos da comunidade em cada uma das áreas produtivas; desse modo, os alunos têm direito de sugerir, propor etc.

Descrição das áreas produtivas

Permacultura

Nessa comunidade são cultivados alguns produtos tais como banana, manga, cítricos etc., mas, devido ao desconhecimento das técnicas, não tem sido possível melhorar sua produção. Por isso foi criada essa área, para que os alunos e as alunas aprendam novas técnicas que possam ser aplicadas na propriedade de suas famílias.

Objetivos: que os alunos realizem diversos experimentos para adquirir conhecimentos e técnicas com o propósito de melhorar o cultivo de pomares com adubo orgânico, e obter deles colheita suficiente para aumentar a dieta alimentícia e a economia familiar.

Os conteúdos que são abordados no campo teórico-prático são o melhoramento do solo, o cultivo extensivo e intensivo, a germinação da semente, os enxertos, o ciclo de semeadura, as técnicas de semeadura etc.

Para seu sucesso, é necessário mencionar algumas das atividades indispensáveis: composteiros (adubo orgânico), irrigação, limpeza das hortas, semeadura de milho e feijão, semeadura de feijão nescafé para nitrogenar o solo, plantar frutas cítricas, praticar enxertos de laranja Valenciana e Washintón.

Todas essas atividades são meramente experimentais; se funcionarem, podemos propor aos alunos que as pratiquem em suas propriedades. A partir dessa área, vincula-se a escola à comunidade, mediante o aproveitamento dos saberes e conhecimentos de um pai de família, por exemplo, no enxerto de árvores frutíferas.

Estufa

Nessa área, são aplicados e praticados novos conhecimentos e técnicas para cultivar plantas florestais, frutíferas e ornamentais, já que o homem destrói dia a dia a flora, mas ninguém faz nada para salvá-la, faltando uma cultura e uma consciência para isso. Todos somos responsáveis pela reconstrução de nosso meio ambiente.

Objetivos: conscientizar os alunos sobre a importância de produzir, reproduzir e plantar qualquer tipo de planta, explicar a eles que isso significa semear vida e que por meio dessa atividade nasce o amor e o respeito por nosso meio ambiente.

Entre os conteúdos que são abordados no plano teórico-prático encontram-se: descobrir e identificar a propagação das plantas por meio de sementes, *desabije*, talos, tubérculos, mudas lenhosas e verdes, mudas de folhas, mudas de raiz, enxertos, construção de terraços, cercas vivas e mortas etc. Do mesmo modo, plantar sementes de café para vendê-las à comunidade a um preço justo e também para semear em um espaço do terreno da escola e experimentar a produção de café orgânico.

Até o momento, a maior parte das plantas cultivadas nessa área foram utilizadas para embelezar as áreas verdes da escola, sendo os próprios alunos, e não um administrador ou um jardineiro, que constroem os jardins e cuidam deles. Procura-se fazer com que os alunos responsabilizem-se por cuidar de sua escola e gostar dela.

Os acertos e os erros são avaliados aos finais de cada mês, sendo informados à junta do conselho e à plenária com a finalidade de manter uma comunicação positiva e ir melhorando, cada vez mais, a área e construindo conjuntamente o tipo de educação que sirva a todos nós.

Tear de cintura³

Cada ciclo escolar é integrado por cinco a quinze mulheres de diferentes graus e grupos, para aprender a tecer manualmente faixas, sacolas, xales etc.

A assessora é uma senhora da comunidade que tem conhecimentos sobre o tear tradicional dessa região. A escola encarrega-se de conseguir as ferramentas e a matéria-prima necessárias a seu desenvolvimento e produção.

Objetivo: recuperar um conhecimento importante da comunidade e da região que está em processo de desaparecimento. Atualmente, a maioria das mulheres jovens desconhece esse artesanato e prefere comprá-lo a confeccioná-lo. Aqui falamos de recuperar esse conhecimento porque, economicamente falando, ele não dá lucros. Por exemplo, uma faixa tem um preço médio de trinta pesos; para se confeccionar uma, necessita-se de duas peças de estambre com um preço total de sete pesos e sua confecção leva um dia; tomando o salário de um dia dessa região (35 pesos), na realidade não se ganha nem a mão-de-obra, somente se recupera o que se investe em matéria-prima; talvez se ganhasse reduzindo o salário de um dia. O valor dessa atividade está em recuperar e valorizar esse conhecimento tão próprio, ao mesmo tempo em que é um espaço para desenvolver habilidades, destrezas, aptidões, atitudes e responsabilidades.

O mais importante é que estamos vinculando conhecimento, comunidade-escola e, ainda por cima, aprendendo por meio da criação de situações educativas.

Fungos comestíveis

A Secretaria para a Atenção aos Povos Indígenas (Seapi), em San Cristóbal de las Casas, Chiapas, apoiou essa instituição por meio da construção de um módulo demonstrativo de fungos comestíveis, uma casa de 8x4m, com teto de chapas, paredes de costera e piso de cimento. A secretaria comprometeu-se

³ Tipo de tear tradicional da América Central e do México, utilizado na confecção das tradicionais faixas indígenas. [N.T.]

a contribuir com os materiais de construção e a assistência técnica qualificada; nossa escola contribuiria com a mão-de-obra não-qualificada, assim como com os materiais da região. Assim, instalou-se um módulo demonstrativo no terreno da escola, depois de um acordo de aceitação feito em uma assembléia com os pais de família e alunos.

Objetivos: que os educandos adquiram conhecimentos básicos e técnicas para o cultivo de fungos comestíveis, assim como para o aproveitamento de tecnologias, por meio da utilização de dejetos agrícolas dessa comunidade, obtendo, com isso, alimento com alto grau nutricional.

Os conteúdos que se manejam nessa área são: o substrato, a hidratação do substrato, os terrenos, a semente, a área de incubação e frutificação, o começo do plantio, a colheita, as pragas etc. Para o funcionamento da atividade, existe um regulamento interno com exigências precisas: manter o módulo limpo por dentro e por fora, regar três vezes ao dia, revisar o termômetro periodicamente para controlar a temperatura média que é de 15° a 25°C no interior do módulo. Toda pessoa que entra nele deve desinfetar seus pés e suas mãos com álcool ou cloro.

Os principais conteúdos dessa área relacionam-se com as disciplinas: Biologia, Química e Matemática.

Todo o alunado participa da coleta do material para preparar o substrato; entretanto, existem alguns problemas, como o atraso no provimento de sementes e a inconstante assistência do técnico por parte da secretaria; isso não é motivo para retroceder, pelo contrário, continuar-se-á trabalhando com muita maturidade e contar-se-á com casas comerciais de sementes para não se depender sempre de alguém, procurando subsistir e existir autonomamente. Esse processo foi iniciado assim, estamos trabalhando sozinhos, porque já temos uma pessoa que se especializou nisso.

Cozinha escolar

Integram essa área alunos de ambos os sexos que se interessam em conhecer e aprender a cozinhar diversos alimentos que posteriormente são vendidos aos alunos nos recessos dessa instituição, a um preço justo. A despensa, em algumas ocasiões, é produto do cultivo em áreas da escola tais como frutas, hortaliças, fungo, etc.; outros, como sucos, biscoitos, ovos e azeites são comprados nas lojas da comunidade, em Ocosingo ou em San Cristóbal de las Casas.

Objetivos – que os alunos:

- 1) adquiram conhecimentos básicos sobre a preparação dos alimentos com valores nutricionais, para melhorar sua dieta alimentar;
- 2) aprendam a obter lucros com a venda de seus produtos;
- 3) aprendam a administrar e manejar a contabilidade de entradas e saídas de caixa;
- 4) aprendam a consumir as frutas naturais existentes dentro da comunidade.

Os alunos distribuem-se em funções e atividades a serem realizadas por dia e semana, de forma que todos passem a cumprir as responsabilidades que lhes cabem de acordo com o planejamento. Uma das finalidades da área é conscientizar os alunos no sentido de que não são apenas as mulheres que podem cozinhar.

Dentro dessa cozinha escolar, abordam-se alguns temas e conteúdos tais como: machismo, hábitos de higiene, compra de alimentos, venda de produtos, contabilidade, inventários, composição química dos alimentos etc.

Café orgânico

Uma das atividades que as pessoas dessa comunidade mais praticam é a produção de café, mas foi detectado que enfrentam certos problemas por causa do desconhecimento das técnicas aplicadas na produção.

Essa instituição criou essa área com a intenção de descobrir alternativas para solucionar alguns dos problemas que os produtores dessa localidade têm. Para isso, foi reservado um terreno de aproximadamente 50x50m dentro da instituição. É um espaço acidentado e arenoso.

Objetivos: que os alunos aprendam a melhorar o solo, por meio da construção de curvas de nível, com o aparato “A”, com cercas vivas e mortas ou individuais, que servem para preservar a fertilidade da terra, reconhecendo que se trata de uma das técnicas que os maias descobriram para a agricultura. Para alcançar esses propósitos, os alunos têm que realizar atividades específicas:

- 1) construção de cercas vivas, mortas ou individuais, para conter a erosão do solo;
- 2) preparação de covas de 40x40cm para semear a muda de café;
- 3) seleção de sementes, seguindo os processos e os critérios necessários;

- 4) fertilização do espaço por meio da plantação de feijão nescafé para nitrogenar o solo;
- 5) plantio de árvores para obter sombra;
- 6) construção de composteiros (para a obtenção de adubo orgânico);
- 7) construção de um viveiro para fazer germinar a semente.

É de suma importância que se alcancem os objetivos dessa área produtiva, porque isso significa propor alternativas de produção que podem ser aplicadas pelos alunos em suas famílias e em sua comunidade, daí a importância desse modelo educativo.

Hortaliças

Objetivos: que os alunos conheçam os elementos básicos sobre o cultivo de hortaliças em nível escolar e a utilização de tecnologias apropriadas para as colocarem em prática nas suas propriedades familiares. Também devem conhecer e identificar a importância que tem a hortaliça escolar para as diferentes técnicas de cultivo, as formas de controlar pragas, a elaboração de compostagem como meio de obter adubo orgânico e os ciclos de semeadura, tomando como base os conhecimentos técnicos e saberes da comunidade.

Essa instituição conta com um espaço 30x30m, exclusivamente para horta escolar. Cada ciclo escolar é integrado por um grupo de alunos de diferentes séries e sexos interessados na questão.

Para alcançar isso, eles têm que realizar certas atividades: preparar *melgas*,⁴ efetuar a semeadura, construir um viveiro, realizar o transplante, experimentar o processo de desenvolvimento das verduras, vender o produto que se colhe, comprar a semente etc.

Os conteúdos a serem abordados tanto na prática quanto na teoria são: melhoramento do solo, construção de cercas vivas e mortas, curvas de nível, semeadura, finalidade do viveiro, elaboração de compostagem, combate a pragas e enfermidades, inseticidas caseiros como alternativa, a venda e o mercado como complementos da nutrição familiar, a auto-subsistência das sementes e a administração. Esses conteúdos devem ser relacionados com as disciplinas Matemática, Biologia, Química, Geografia e outras.

⁴ Técnica de irrigação tradicional. [N.T.]

Desde o mês de novembro de 1995, quando o projeto educativo conseguiu seu próprio terreno, começou-se a criar um espaço para hortaliças. No princípio, os alunos tiveram que trabalhar muito, já que se tinha que melhorar o solo, mas eles o fizeram com amor e alegria, porque realizar isso na escola secundária significava dar um passo a mais na vida, o que seus pais e eles mesmos sonhavam alcançar para mudar a si mesmos e à sua comunidade.

Atualmente, eles melhoraram em todos os sentidos, ainda que falte muito por fazer. Mesmo perdendo algo, eles foram aprendendo. A maioria dos alunos que integram essa área apropriou-se do conhecimento e de seus resultados, no sentido de que eles organizam-se e responsabilizam-se pelo funcionamento adequado da mesma, com o apoio do assessor. Hoje colhem diversas verduras de boa qualidade, principalmente tomate, que com certeza é muito bem colhido nessa região, porque o clima é favorável, podendo ser uma nova alternativa de produção para a comunidade.

Microempresa escolar

Objetivos: oferecer ao educando uma estratégia de desenvolvimento baseada na microempresa, a qual, ao mesmo tempo, permita a ele reconhecer a importância das atividades que se realizam dentro da área, elemento básico para gerar situações educativas e obter êxito.

O homem, para sobreviver neste mundo tão cambiante, tem que se atualizar e resolver de maneira criativa uma série de problemas que se apresentam na vida diária; por isso, a microempresa escolar pode ser uma alternativa em que os alunos adquiram novas técnicas e conhecimentos para a sobrevivência humana.

A microempresa é um organismo no qual se reúnem certos fatores para obter a produção, a distribuição de bens e serviços e, assim, satisfazer alguma necessidade da comunidade e conseguir um benefício econômico em troca da atividade realizada. Ao mesmo tempo, pode-se ter a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento, gerando empregos e incrementando a renda familiar, aproveitando os recursos internos dessa comunidade.

Na realidade, pode-se dizer que os membros dessa comunidade são empresários, porque eles organizam os meios de produção: o capital e o trabalho. Os clientes são o mais importante, a melhor fonte de inovações dos produtos e o motivo para serem mais criativos. A venda é fundamental para as microempresas, já que tem a ver com sua sobrevivência, seu desenvolvimento e sua permanência. Para isso, são realizados estudos de rentabilidade social e economia de mercado.

Os alunos são capacitados e qualificados para adquirirem competências adequadas e chegarem a promotores do desenvolvimento econômico; assim, devem ter uma consolidação na prática da auto-subsistência para competir no mercado.

A escola secundária Emiliano Zapata conta com duas áreas de microempresa: a carpintaria e a papelaria. Cada uma é organizada separadamente, e elas resolvem seus pequenos problemas com o apoio do assessor, mas, quando surgem problemas graves, o conselho estudantil e o diretor da instituição intervêm para encontrar uma solução de modo que elas possam trabalhar de forma harmônica. Por outro lado, essas microempresas colaboram com pequenas somas para alguma atividade social que se apresente durante o ciclo escolar, como as excursões da três séries existentes.

Carpintaria

Desde o ciclo escolar 1995-1996 até 1998, a carpintaria funcionou como oficina em que os alunos assistiam a uma hora diária de aula para capacitarem-se. Mas isso significava, para os alunos e o professor, apenas o cumprimento de um horário, porque aprendiam somente a afiar as poucas ferramentas com que a oficina contava, alisar a madeira, praticar alguns cortes etc.

O problema era o local, que não tinha as ferramentas necessárias, a matéria-prima e os insumos: sem isso, havia poucas probabilidades de se alcançar os objetivos, como, por exemplo, armar um móvel.

Apesar disso, os alunos insistiram em seguir adiante e, pouco a pouco, as coisas foram melhorando. Nas reuniões de professores, discutíamos o futuro do projeto educacional e particularmente a carpintaria.

Na avaliação que fizemos ao final do ciclo escolar 1997-1998, o companheiro Martín Gómez Sánchez (egresso da escola Preparatória do Cesder) propôs que a oficina de carpintaria funcionasse como microempresa, sonhando um pouco com a carpintaria do Cesder. Todos nós analisamos e aprovamos a proposta. Posteriormente, a apresentamos à mestra Guadalupe, presidente do Patronato Pró-Educação Mexicano A.C., para considerarmos seu ponto de vista. A resposta foi positiva. Então, surgiu o sonho de se ter uma microempresa de carpintaria e acordamos que ela começaria a funcionar a partir do ciclo escolar de 1998-1999. Martín Gómez Sánchez seria o assessor e Pedro Mazariegos González, aluno egresso dessa instituição, que durante sua estadia como aluno mostrara capacidade, responsabilidade e interesse, seria integrado como apoio técnico.

No princípio do ciclo escolar de 1998-1999, começou-se a trabalhar, como acordado na avaliação passada, com os quinze alunos mais responsáveis: cinco alunos do terceiro, cinco do segundo e cinco do primeiro ano, para que a atividade tivesse futuro. Os membros não se mudariam para outra área, os que comesçassem teriam que permanecer durante os três anos, somente no princípio de cada ciclo escolar seriam integrados novos membros, que substituiriam aqueles que terminavam seus estudos secundários.

Aos novos integrantes, algumas vezes capacitados pelos próprios companheiros que já contavam com conhecimentos elementares, seria ensinado o básico que deveriam conhecer dentro da carpintaria, de forma que pudessem começar a realizar pequenos trabalhos e tudo o que fosse relacionado à microempresa; em compensação, os alunos de segundo e terceiro anos eram os mais indicados para realizar os trabalhos complexos e manejar as ferramentas elétricas. Dessa maneira, a carpintaria funcionaria, porque no seu interior sempre haveria alunos que teriam experiência.

No decorrer do processo, os integrantes nomeiam seu coordenador, de preferência um aluno de terceiro ano, e um subcoordenador, que pode ser de primeiro ou de segundo ano. Ambos são responsáveis, ainda que existam diferentes funções para cada aluno cumprir ou comissões específicas.

Durante o ciclo escolar de 1998-1999, a microempresa teve uma receita de oito mil pesos e um lucro de três mil pesos sobre os produtos elaborados e vendidos; durante 1999-2000, foram obtidos uma receita de oito mil pesos e um lucro de quatro mil pesos; depois de dois ciclos escolares de funcionamento como microempresa, ela melhorou muito: na qualidade dos produtos, na organização de compra de matérias-primas, na venda de produtos e na administração.

Os lucros obtidos são administrados pelo assessor e pelo coordenador, a cada mês eles realizam o balancete. Todos planejam as atividades e, para motivar os integrantes, eles são gratificados de maneira remunerada a cada vez que realizam um trabalho extraordinário.

Os objetivos específicos da microempresa

- 1) que os alunos aprendam a aproveitar os recursos existentes nessa comunidade para a elaboração de móveis domésticos e satisfação de alguma necessidade;
- 2) que os alunos desenvolvam habilidades e capacidades de auto-gestão;
- 3) que seja um espaço educacional em que os alunos explorem conhecimentos e, ao mesmo tempo, vinculem-se à comunidade;

- 4) que seja um espaço para formar e desenvolver recursos humanos na especialidade de microempresas.

Essa microempresa relaciona-se com algumas matérias, especialmente Matemática, Física, Formação Cívica e Ética. Os temas e os conteúdos abordados são, entre outros, os seguintes: ferramentas manuais e elétricas, processos produtivos, manutenção de ferramentas e equipe de trabalho, a criatividade e a eficiência, a liderança, a auto-estima, a honestidade, o capital, a circulação de mercadorias, a venda, a rentabilidade social e econômica, os clientes, a microempresa como estratégia de desenvolvimento, os empresários, o aproveitamento dos recursos naturais, vinculação com a comunidade, elaboração de orçamentos e manejo da contabilidade. Isso é o que o aluno deve aprender e compreender durante os três anos.

Atualmente, os estudantes trabalham das 8h às 9h, de segunda a sexta-feira e, quando há pedidos, revezam-se para trabalharem à tarde e nos finais de semana. Em alguns desses trabalhos, são apoiados por C. Diego López Gómez, carpinteiro da comunidade que fabrica móveis com ferramentas manuais. O propósito é que os alunos aprendam a fabricar móveis com técnicas e ferramentas simples e práticas e que *don* Diego aprenda a fabricar móveis com ferramentas elétricas. Trata-se, pois, de compartilhar conhecimentos de trabalho e, ao mesmo tempo, vincular-se à comunidade, que os pais de família sintam-se parte da escola e que tenham consciência de que eles podem contribuir com conhecimentos para os alunos, independentemente de terem realizado estudos universitários. Essas coisas nos diferenciam da educação formal, realizada em nível nacional, e fazem parte de uma estratégia que tende a gerar e construir situações de aprendizagem significativa para os alunos.

Papelaria

Desde o ciclo escolar de 1995-1996 até 1996-1997, a papelaria funcionava como uma pequena loja, que revendia alguns artigos escolares. Além disso, uma fotocopiadora, marca Sharp, fazia cópias para os habitantes dessa comunidade e para a escola secundária, a um preço justo.

No princípio, a escola secundária retirava as cópias sem pagar nada, já que a loja era da escola, mas essa forma de operar não permitia o crescimento e até, em certas ocasiões, provocava perdas. Assim sendo, houve necessidade de se recolocar o objetivo e discutiu-se entre todos os assessores, o diretor da escola e a mestra Guadalupe (agosto de 1997) a possibilidade de que a papelaria funcionasse como uma

microempresa; todos estávamos de acordo e, a partir do ciclo escolar de 1997-1998, ela começou a operar como tal.

A microempresa iniciou-se com um capital de cinco mil pesos investido em artigos escolares de papelaria, que se somou à fotocopadora, que havia custado quatorze mil pesos. Essa quantia havia sido proporcionada pelo Patronato Pró-Educação Mexicano A.C. e, a partir disso, a papelaria tornava-se independente da escola no que diz respeito à compra e à venda de mercadorias. Assim, a escola secundária teria que pagar 25 centavos por cópia, preço especial por ser parte desse estabelecimento; a preparatória trinta centavos pelas cópias e a comunidade pagaria cinquenta centavos por cópia (os preços são relativamente baixos em relação aos preços de outras lojas da comunidade). Além disso, a fotocopadora é a única que oferece esse serviço, já que o objetivo é oferecer um serviço à comunidade, mas, ao mesmo tempo, ganhar uma quantia mínima de forma que haja crescimento econômico.

Nos primeiros dias de setembro do mesmo ano, foram integrados seis alunos como membros da microempresa, nós os elegemos na junta de assessores. O critério foi nomear os alunos mais responsáveis em todos os aspectos, preferencialmente dessa comunidade, já que o horário é das 8h às 9h e das 16h às 18h. Portanto, os alunos que vinham de diferentes comunidades vizinhas estavam impedidos de serem membros. Juan Gutiérrez Pérez, professor da escola secundária, ficou como assessor.

Da mesma forma que em outras áreas, entre os seis alunos há um coordenador e um subcoordenador e os demais são apenas integrantes; esses dois e o assessor são quem têm a responsabilidade de organizar os trabalhos autonomamente, o diretor da escola secundária somente intervém caso apresentem-se anomalias no manejo e na administração da microempresa, porque ela continua sendo um espaço educacional da escola secundária, em que se vêem alguns temas e conteúdos relacionados às disciplinas desse nível.

Desde setembro de 1997 até dezembro de 1998, a papelaria já contava com um capital de sete mil pesos investido em artigos e três mil pesos em dinheiro, isso quer dizer que em quatorze meses houve uma receita de cinco mil pesos com a revenda de produtos e fotocópias, um lucro médio de 357,14 pesos por mês; ainda que seja pouco, ele é motivo suficiente para continuar produzindo aprendizagem, dinheiro e apoio para a comunidade. Uma parte dos lucros que são obtidos destina-se a financiar excursões dos alunos e outras atividades; dessa maneira, é possível planejar excursões para cada ciclo escolar. Do contrário, não seria possível porque os pais de família carecem de recursos econômicos.

O propósito foi criar outra área ou espaço educacional para gerar aprendizagens com os alunos e, ao mesmo tempo, beneficiar a comunidade.

Os objetivos foram alcançados no sentido de que os alunos e as alunas que ali trabalham apropriaram-se dela. Também existe a responsabilidade e o manejo adequado dos recursos.

Educação artística

Nessa escola, existe um espaço de duas horas semanais para educação artística. Trata-se de romper com a rotina de trabalho das disciplinas e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos o desenvolvimento de habilidades como atuar, expressar, criar, imaginar, construir, valorizar elementos culturais e artísticos de sua comunidade.

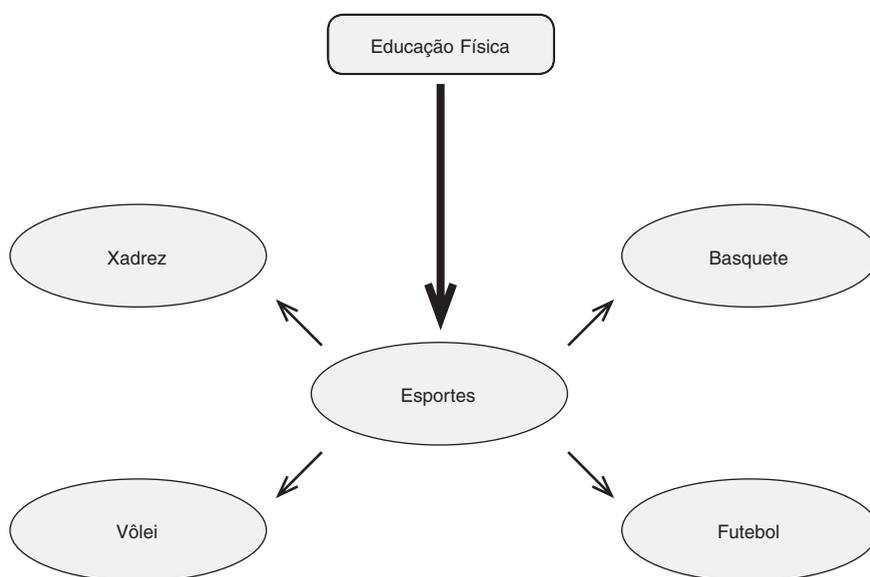
De acordo com os planos e os programas de estudo do nível secundário, é livre e opcional o tipo (ou os tipos) de educação artística que se considere importante oferecer em cada centro de trabalho. Nessa instituição educativa, oferecem-se os seguintes:

- Marionetes
- Dança folclórica
- Teatro
- Música moderna
- Música tradicional
- Bordados
- Tecidos
- em cada uma dessas áreas existe um grupo de alunos de diferentes sexos, séries e idades, que as escolhem de acordo com seu interesse;
- para se ter atividades artísticas da forma em que estão estruturadas, elas realizam-se no mesmo horário; caso contrário, seria um pouco problemático;
- a finalidade dessa maneira de trabalhar é fazer com que os alunos tenham um maior rendimento na socialização dos conhecimentos solidários;
- de acordo com a experiência dessas ações, realmente são muito mais produtivos os resultados assim obtidos do que se formos realizá-las separadamente, por série e quase por obrigação, porque, na maioria das vezes, gera-se unicamente o desinteresse dos alunos e uma clara diferença entre graus e sexos;

- por meio da formação artística, fomentamos valores culturais e educacionais, diferentemente de algumas escolas oficiais que não se desenvolvem dessa maneira, e, portanto, não têm seus objetivos cumpridos em sua totalidade.

Educação física

Objetivos: que os educandos tenham um desenvolvimento integral, ao lhes proporcionar estímulos cognitivos, afetivos, sociais e motores, permitindo-lhes a aquisição de habilidades, atitudes e hábitos como aspectos importantes para a formação do homem.



Nessa instituição educacional, há um espaço de duas horas semanais para Educação Física. Esse tempo é organizado por esportes, e cada um deles conta com um assessor que coordena as atividades, porque não contamos com pessoal que tenha especialidade em Educação Física. Conta-se com um espaço próprio de treinamento, um pouco rústico, para que os alunos tenham uma formação esportiva básica e possam assentar bases, táticas e metodologias.

No início de cada ciclo escolar, integram-se alunos de diferentes séries, sexos e idades em qualquer um dos quatro tipos de esporte, de acordo com seu interesse.

Posteriormente organiza-se internamente, de acordo com a idade, como nos casos do basquete, do futebol e do vôlei. Nos dois primeiros há duas equipes: alunos maiores e alunos menores, e em vôlei há três grupos de doze pessoas. No xadrez existe um único grupo de vinte alunos de diferentes séries, idades e sexos, e conta-se com cinco tabuleiros, com os quais os alunos praticam as técnicas e táticas do jogo, colocando ênfase na concentração e na análise como virtude especial dos jogadores.

A partir dessa estratégia, procura-se fomentar um esporte participativo dentro do âmbito formativo e promover atitudes favoráveis ao jogo limpo, desenvolvido em um contexto de respeito, de acordo com as possibilidades físicas, motoras, biológicas, psicológicas e sociológicas, para não ocasionar danos irreversíveis ao educando.

De fevereiro a junho de 1998, tivemos capacitação e assessoramento de esportes durante seis meses em nossa escola e na comunidade com o professor Hanns Peter Tanner, suíço, professor de Educação Física em seu país. A partir disso, o trabalho que estamos desenvolvendo – os assessores em diferentes esportes – melhorou consideravelmente, porque os resultados são observados nos alunos e na equipe de professores conscientes e comprometidos na promoção de uma mudança educacional.

Até aqui se falou de como estão organizadas e estruturadas as atividades pedagógicas, produtivas, artísticas e esportivas na escola secundária Emiliano Zapata. Agora, é importante explicar com são planejadas as atividades e, sobretudo, quem as organiza.

Organização, planejamento e continuidade das atividades

O planejamento, a organização e a avaliação dos trabalhos são realizados em diferentes espaços. A seguir, são mencionados seus diferentes níveis e sujeitos:

- Áreas produtivas
- Conselho de alunos
- Conselho de professores
- Comitês da escola
- Pais de família
- Assembléia geral (alunos, professores, coordenador, comitês e pais de família).

Em cada grupo de trabalho são reunidos aqueles que têm uma responsabilidade ou cargo, primeiramente para planejar, organizar e dar continuidade às atividades programadas.

De acordo com o programado com antecedência, serão apresentados os resultados alcançados por eles mesmos, em suas próprias reuniões e nas plenárias (reunião de alunos, professores e, algumas vezes, de pais de família).

No que diz respeito aos professores, comitês e pais de família, cada um tem seus respectivos espaços de reunião, ainda que não possamos dizer que sempre se reúnam de forma separada, antes se reúnem de acordo com o tema a ser tratado e em geral realizam reuniões de forma conjunta, das quais participamos todos, tal como na assembléia geral.

Se sonhamos com um mundo mais justo e humano, então podemos educar diferentemente, educar no que querem as pessoas e no que queremos nós, naquilo que nos serve para melhorar as condições de vida sem nos desvincularmos de nossas profundas raízes culturais; assim, há que se educar com uma identidade cultural.

Intervenção Educativa com Meninas e Meninos que Freqüentam Escolas Primárias Gerais

Mtro. Jesús Arturo Alemán
Martínez*
Mtra. Ma. Del Socorro Reyna
Martínez*

No Estado de Nuevo León foi projetada e operacionalizada uma política educativa orientada para a busca de uma educação de excelência, apoiada na atuação co-responsável de todos os participantes no fazer educativo; uma educação que cumpra com os preceitos de equidade, pertinência e qualidade, essa última entendida como um processo que ofereça oportunidades para o domínio dos códigos culturais básicos, e que promova democraticamente a participação cidadã e o desenvolvimento de valores e atitudes concordantes com uma sociedade que deseja uma vida melhor para seus membros.

Como parte do esforço que o Estado realiza para alcançar os objetivos da política de excelência educativa, ponderaram-se os índices de reprovação e deserção em certas zonas urbanas, identificando-se uma demanda educativa com características específicas, a da população indígena, evidenciada pela solicitação de apoio apresentada pelos professores que enfrentaram situações de monolingüismo na língua indígena de seus alunos.

É por isso que a Secretaria de Educação no Estado, em coordenação com a Direção Geral de Educação Indígena, colocou em andamento, a partir do ano esco-

* Secretaria de Educação do Estado de Nuevo León – Subsecretaria de Educação Básica – Direção de Equidade Educativa – Departamento de Educação Indígena

lar de 1998/1999, o projeto-piloto denominado Intervenção educativa com meninas e meninos indígenas que freqüentam escolas primárias gerais da zona metropolitana da cidade de Monterrey, como resposta educativa às necessidades desses grupos que já fazem parte da sociedade de Nuevo León. Tomando como base um enfoque intercultural, o projeto iniciou-se em seis escolas com uma população total de 1.852 alunos, dos quais 294 são de origem indígena. Dos 65 grupos organizados, em 45 localizou-se população de origem indígena.

Em tais escolas, foram colocadas em prática ações que tiveram o propósito de identificar os elementos necessários para definir a maneira mais apropriada para atender, com equidade e pertinência, às necessidades educativas específicas de meninas e meninos indígenas e não-indígenas, no âmbito da educação intercultural, isto é, para esboçar uma estratégia de atenção à diversidade em grupos multiculturais.

Assim, no Estado de Nuevo León, a partir dos propósitos formulados, estabeleceu-se uma estrutura organizacional para garantir o desenvolvimento efetivo dos processos acadêmicos e operacionais derivados do andamento da estratégia.

Ao concluir o esboço da estratégia de intervenção, o programa consolidou-se, criando-se o Departamento de Educação Indígena como órgão responsável por dar cobertura à população identificada, oferecendo atualmente serviço a 73 escolas do ensino primário distribuídas em quinze municípios do Estado e beneficiando 16.613 alunos, dos quais 1.028 são de origem indígena.

Objetivo

Atender com equidade e pertinência às necessidades educativas das meninas e dos meninos indígenas que freqüentam escolas primárias gerais, por meio do desenvolvimento de ações destinadas a lhes proporcionar uma Educação Intercultural Bilíngüe.

Com a intenção de ser coerentes com os fundamentos da educação intercultural, pretendeu-se satisfazer a necessidade de se desenvolver planos concretos de atuação que estejam além da identificação de meninas e meninos indígenas, e de se proporcionar informação acerca de seu atendimento. Acentua-se, sobretudo, a necessidade de promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores diante do grupo de escolas do ensino primário, que lhes permitam caracterizar as diferenças lingüísticas e culturais, assim como se sensibilizarem perante as necessidades educativas específicas de seus alunos, aproximando-se de sua cosmovisão, trabalhando com a diversidade cultural e atentando para o direito à diferença.

Decidiu-se adotar o enfoque intercultural, cujos princípios observam a possibilidade de criar os contextos educativos adequados para o desenvolvimento das competências, tanto das crianças indígenas como das não-indígenas, na intenção de cumprir com os princípios de equidade e pertinência da educação.

Nenhum propósito educativo pode consolidar-se sem a participação ativa dos protagonistas, isto é, das professoras e dos professores. Portanto, para alcançar o propósito do programa, o mais urgente e prioritário é trabalhar na sensibilização e na atualização dos docentes diante do grupo com população multicultural, porque esses são os impulsionadores das inovações educativas, que podem promover o enfoque intercultural nas salas e comunidades educativas para, por outro lado, melhorar o funcionamento e a organização das escolas onde estudam meninas e meninos indígenas e não-indígenas.

No programa, considera-se a formação dos professores em dois âmbitos básicos: o desenvolvimento de competências para a convivência intercultural e a habilitação no manejo de metodologias pedagógicas pertinentes.

Nesse sentido, são propostas ações destinadas a:

- formação: enfatizando a necessidade de mudar atitudes perante o exercício educativo;
- capacitação: proporcionando assessoria técnico-pedagógica no apoio ao trabalho docente na sala de aula;
- materiais de apoio: gerando e difundindo materiais pertinentes ao exercício educativo (às necessidades educativas específicas dos alunos).

As linhas de ação

Com a intenção de contar com uma maior capacidade de resposta acadêmica, administrativa e operativa, foram definidas cinco linhas de ação nas quais se concretiza a orientação e a política assumidas para o desenvolvimento de uma estratégia educativa equitativa e pertinente, fundamentada nos princípios da Educação Intercultural Bilíngüe, que contribua para o desenvolvimento integral de meninas e meninos atendidos por escolas primárias.

Essas cinco linhas constituem a base nas quais se sustentarão os processos a se desenvolver, assim como o meio para se estabelecer critérios, ações, mecanismos e metas que permitam avançar para alcançar o objetivo que se persegue.

A promoção da educação intercultural

Propõe o desenvolvimento de ações tendentes a favorecer:

- o reconhecimento da presença da diversidade cultural no Estado, assim como de suas necessidades e demandas educativas;
- a apropriação dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que, a partir da posição intercultural, orientam a atenção à diversidade;
- o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para atender à diversidade cultural.

A geração de condições acadêmicas e operativas

Propõe o desenvolvimento de ações tendentes a favorecer:

- a criação e/ou consolidação da estrutura normativo-operativa estatal para o desenvolvimento da estratégia de intervenção educativa;
- a definição das propostas de ação, a partir da identificação da demanda efetiva, da análise das capacidades reais e das condições do contexto educativo local, estatal e nacional;
- a apropriação de insumos acadêmicos, materiais e financeiros que favoreçam o desenvolvimento efetivo dos processos;
- o estabelecimento de relações de coordenação e apoio interinstitucionais.

O atendimento a diretores e docentes

Propõe o desenvolvimento de ações tendentes a favorecer:

- o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento, aceitação e respeito às diferenças individuais e culturais;
- a apropriação dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e operativos que lhes permitam atender efetivamente à diversidade cultural;
- O desenvolvimento das competências básicas para: propor objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos escolares, propor experiências de aprendizagem significativa, organizar o grupo e avaliar processos e resultados;
- a apropriação das ferramentas básicas que contribuam para uma auto-

mia escolar, baseada em processos de gestão, administração e controle escolar efetivos;

- o estabelecimento de compromissos de trabalho coletivo, de responsabilidade compartilhada e de práticas horizontais que possibilitem alcançar os propósitos da educação intercultural;
- a promoção da participação da comunidade no alcance dos propósitos da escola e como mecanismo de controle e vinculação social da oferta educativa.

O incentivo à elaboração e ao uso de materiais educativos

Propõe o desenvolvimento de ações tendentes a favorecer:

- a elaboração, a produção e a distribuição de materiais educativos congruentes com o enfoque intercultural e pertinentes às características e necessidades de docentes e alunos;
- o uso de materiais educativos, em diversas línguas e em espanhol, que contribuam para o alcance das competências básicas das meninas e dos meninos;
- a inovação pedagógica na elaboração de materiais educativos, assim como o uso dos avanços científicos e tecnológicos;
- a geração de condições para a elaboração de material educativo no centro escolar, por parte dos professores e alunos;
- o aproveitamento efetivo das diferentes ofertas de material educativo proposto nos centros escolares.

A promoção do planejamento, da continuidade e das avaliações institucionais

Propõe o desenvolvimento de ações tendentes a favorecer:

- uma cultura de avaliação formativa que privilegie os processos mais que os resultados imediatos, e que se constitua como base para a tomada de decisões acadêmicas e administrativas;
- a adoção de práticas de avaliação da oferta educativa, de/no centro escolar;
- as capacidades institucionais para o desenvolvimento dos processos de planejamento estratégico;

- o desenvolvimento de projetos escolares que contribuam tanto para os processos de ensino e aprendizagem como para os de gestão escolar;
- a melhoria das atividades de planejamento didático, para que elas respondam aos propósitos da educação intercultural.

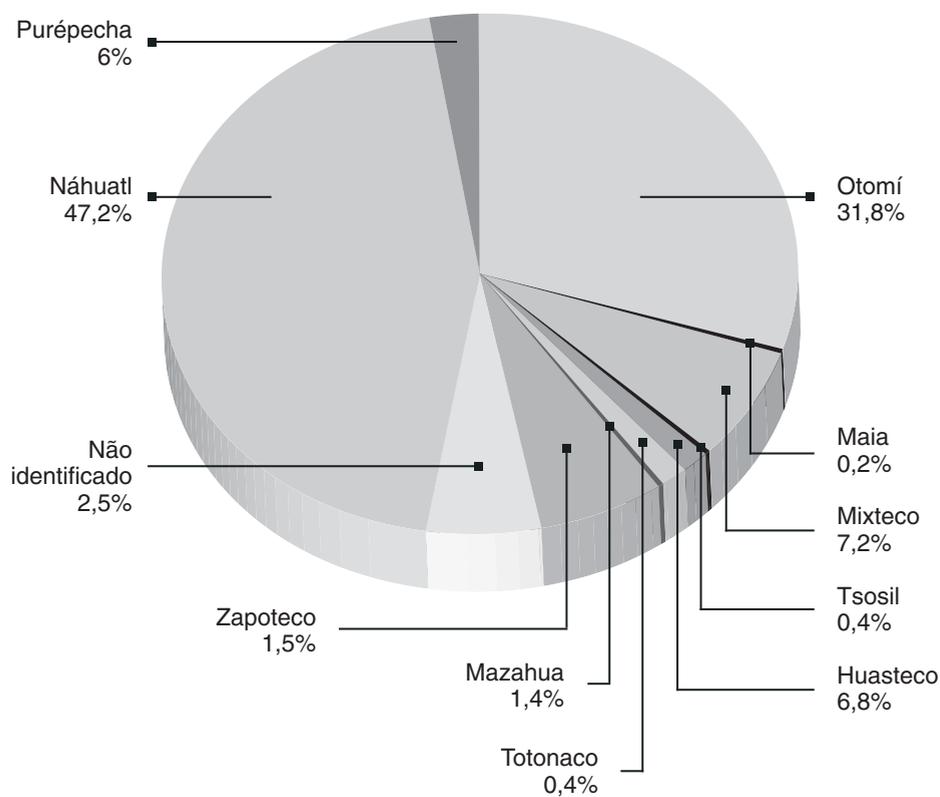
A estratégia de intervenção educativa para meninas e meninos indígenas atendidas por escolas primárias gerais concebe-se como uma modalidade específica para o Estado de Nuevo León, sustentada nos propósitos que a Direção Geral de Educação Indígena promove para alcançar a concretização de uma Educação Intercultural Bilíngüe de qualidade. Atualmente, também é considerada na Lei de Educação para o Estado de Nuevo León.

Os resultados preliminares da aplicação da estratégia foram os seguintes:

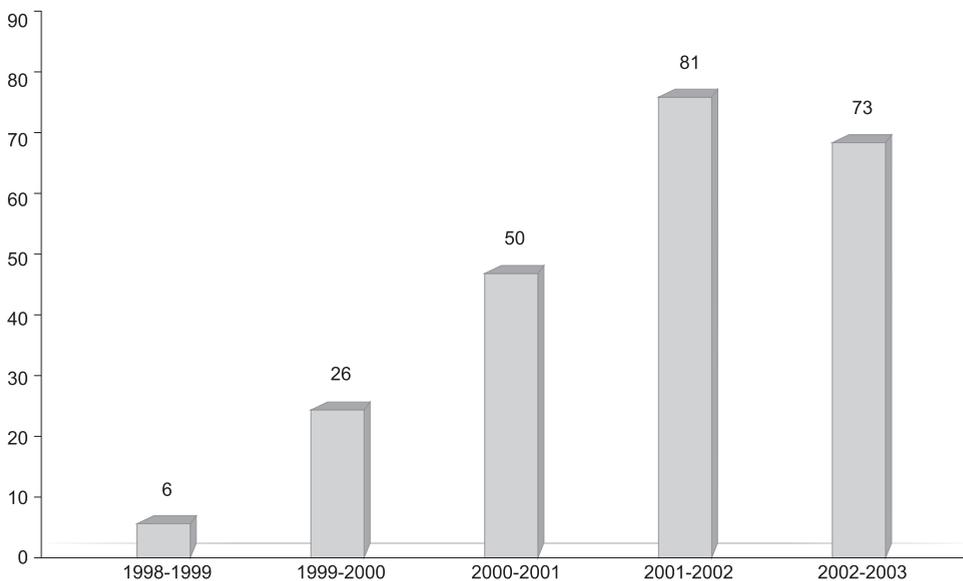
- 1) os alunos e as alunas indígenas que freqüentam as escolas regulares em cuja educação se fortaleceu e implementou material educativo bilíngüe, dando reconhecimento à funcionalidade de sua língua materna (apoiados por monitores da própria comunidade), em comparação com crianças indígenas que só receberam educação em espanhol, obtiveram um melhor rendimento e minimamente superaram alguns efeitos do atraso educativo, desenvolvendo maior capacidade para resolver problemas matemáticos e melhor nível de compreensão de leitura, inclusive em espanhol;
- 2) os grupos nas escolas primárias, nos quais se implementou material para o fortalecimento da auto-estima, sem distinção das origens étnicas, e onde se capacitou os professores para a atenção educativa na perspectiva da diversidade cultural e lingüística, baseando sua prática docente no enfoque intercultural, melhoraram suas competências de relacionamento, desenvolvendo uma maior espontaneidade e segurança, ao falar em sua língua materna e na segunda língua quando essa é o espanhol;
- 3) a educação intercultural contribuiu para incrementar o nível de escolaridade, especialmente o das meninas, observando-se que sua participação na escola se incrementa, dando-se maior atenção aos aspectos de gênero na educação;
- 4) a aplicação do enfoque intercultural na escola primária geral favoreceu a dinamização das relações sociocomunicativas na sala de aula, melhorando os processos de ensino-aprendizagem de todo o grupo a partir das experiências da criança, incrementando-se as aprendizagens significativas;

- 5) aumentou a participação dos pais e das mães de família (indígenas e não-indígenas) na escola e na gestão escolar, com uma maior preocupação pela aprendizagem dos filhos e das filhas;
- 6) a educação intercultural foi considerada dentro de um desenvolvimento sustentável quanto à economia, derivado de uma menor repetição e de uma maior retenção de conteúdos escolares, diminuindo o atraso educativo.

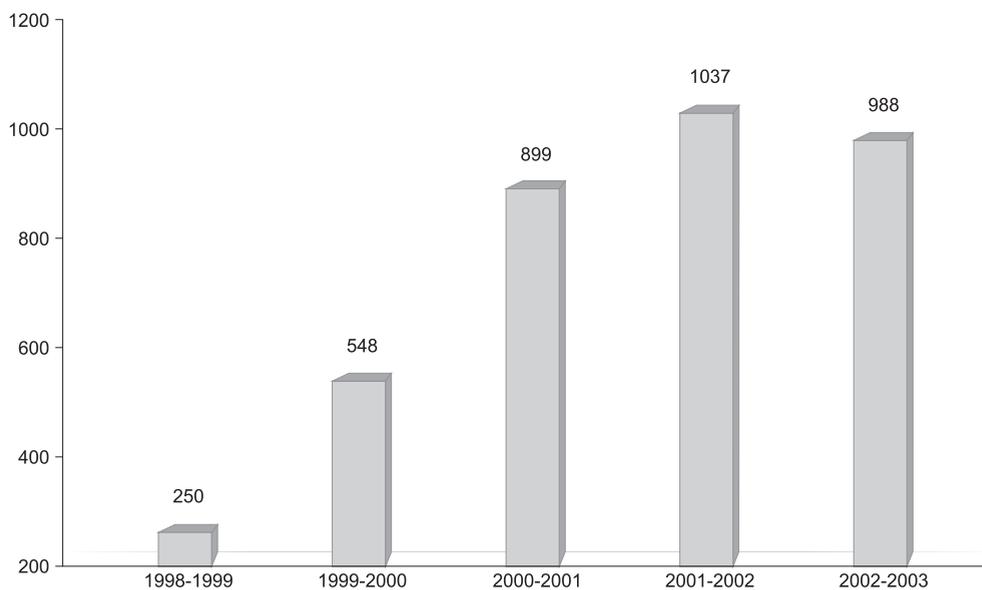
População Indígena atendida – Ciclo escolar 2002 – 2003 (inicial)



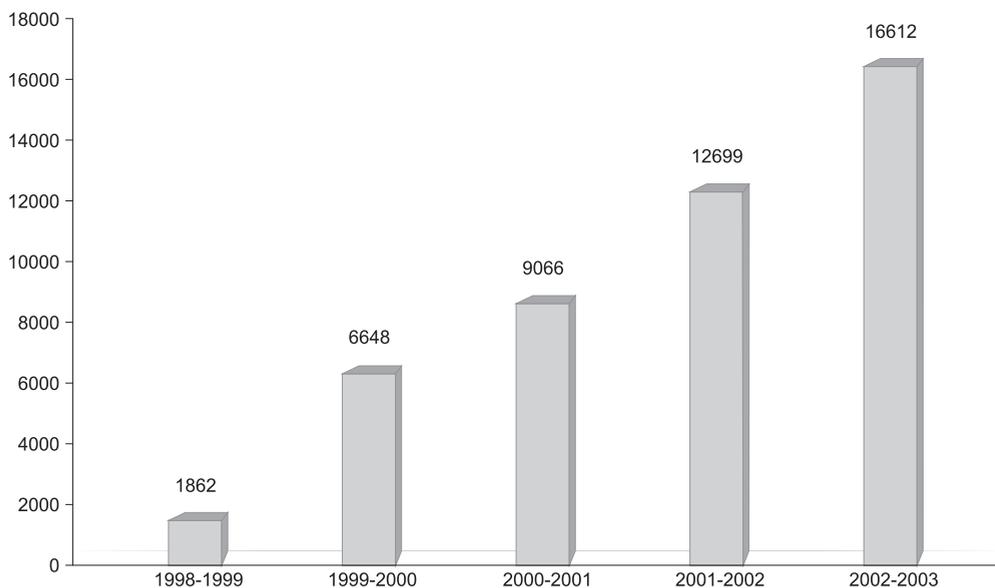
Escolas primárias atendidas por ciclo escolar



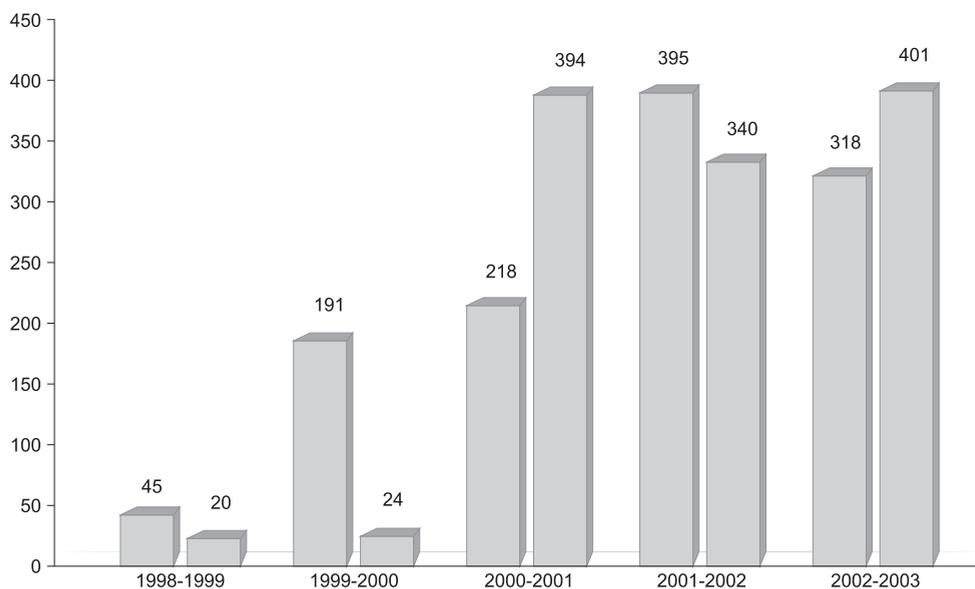
Alunos indígenas atendidos por ciclo escolar



Alunos não-indígenas atendidos por ciclo escolar



Professores atendidos por ciclo escolar



Problemáticas

Assim como foram observados sucessos e satisfações no desenvolvimento do Programa de Intervenção, foram vividas experiências que criaram obstáculos ao desenvolvimento do mesmo. Na maioria delas, houve uma relação com o sucesso da sensibilização à participação, por parte dos diferentes agentes educativos, notando-se isso com maior frequência nos corpos docentes de algumas escolas envolvidas que atendem a meninas e meninos indígenas de diferentes partes de nosso país. Detalhando alguns obstáculos que limitaram esse programa, impedindo de se cumprir no tempo determinado as ações planejadas e baseados em comentários e atitudes resgatados nas distintas etapas de intervenção, pode-se enumerar:

- falta de conceituação, nos diferentes âmbitos educativos, em relação ao que se pretende alcançar com o trabalho intercultural que é a base da proposta de intervenção;
- apatia, por parte de alguns supervisores, diretores e docentes, para levar a cabo um programa que lhes exige trabalho extra;
- rejeição, por parte de alguns professores, no atendimento a essa população escolar tão específica, de modo que preferem pedir mudança de atribuições ou exclusão do grupo que atendem;
- imposição do programa, por parte de alguns supervisores, sem a prévia sensibilização requerida para que o docente preste esse tipo de trabalho;
- crença de que o indígena deixa de ser índio quando aprende a falar o espanhol, ou quando seus pais falam sua língua materna e o aluno não;
- pessoal insuficiente, no Departamento de Educação Indígena e na subestrutura operativa, para cumprir com o apoio demandado no Estado de Nuevo León;
- falta de infra-estrutura que permitisse a operatividade das ações a implementar;
- falta de sensibilização das autoridades imediatas superiores das escolas primárias, para que atendam e promovam o enfoque intercultural;
- orçamento insuficiente para cobrir as demandas nas escolas detectadas e as demandas potencialmente latentes onde não se atendem às necessidades específicas das meninas e dos meninos indígenas;
- necessidade de se enfrentar outras necessidades básicas: saúde, alimentação, moradia digna, trabalho formal etc.

Perspectivas de desenvolvimento

Com o fim de estabelecer a eficiência do processo operativo, o Departamento de Educação Indígena avalia as ações realizadas e, com base nas análises dos resultados obtidos, propõe metas que garantam a continuidade do Programa de intervenção educativa para meninas e meninos indígenas atendidos por escolas do ensino primário no Estado, estabelecendo-as em curto, médio e longo prazos.

Metas	Tempos estimados			
	Permanente	Curto prazo (1 ano)	Médio prazo (3 anos)	Longo prazo (5 anos)
Fortalecimento da estrutura operativa do Departamento de Educação Indígena no Estado		V		
Capacitação da Equipe Técnica Estatal	V			
Sensibilização da sociedade de Nuevo León a respeito da diversidade cultural e da intervenção educativa intercultural			V	
Melhoria dos mecanismos de identificação da população escolar indígena nas escolas primárias gerais	V			
Consolidação do processo de formação docente e melhoria profissional nos centros escolares	V			
Consolidação do Programa de Intervenção Educativa				V
Expansão e vinculação dos serviços de Educação Indígena nos diferentes níveis de educação básica			V	
Dar cobertura às necessidades de atenção educativa aos alunos em todos os municípios do Estado		V		
Planejamento, elaboração e distribuição de materiais educativos com enfoque intercultural, pertinentes às características específicas dos alunos atendidos	V			
Planejamento de estratégias metodológicas que apoiem o processo de ensino-aprendizagem		V	V	
Planejamento e coordenação de cursos de atualização dirigidos a professores que atendam a grupos multiculturais	V			

Metas	Tempos estimados			
	Permanente	Curto prazo (1 ano)	Médio prazo (3 anos)	Longo prazo (5 anos)
Orientação à comunidade atendida pelo programa para obtenção de apoio interinstitucional	V			
Planejamento de instrumentos de avaliação e acompanhamento das ações estabelecidas	V			
Reformulação das estratégias estabelecidas de acordo com os resultados obtidos	V			

Educação Intercultural na Serra Wixárika

Rocío de Aguinaga*

Duas ações em três comunidades: o Centro Educativo Tatusi Maxakwaxi, em San Miguel Huaixtita, Jalisco e os bacharelados interculturais, em San Andrés Cohamiata, Jalisco e Guadalupe Ocotán, Nayarit.

População wixárika em Jalisco e Nayarit

Jalisco	13.671
Nayarit	20.831
Total	34.502

Inegi. Censo de 2000.

* Responsável pelo projeto intercultural na Serra Wixárika.

Educação básica na Serra

	Primária	Secundária
Escolas	61	17 telessecundárias Santa Clara e <i>Tatusi Maxakwaxi</i>
		Total 19
Alunos	3.231	1.442
Professores	352	70

Centro Educacional *Tatusi Maxakwaxi*

- Início: 1995
- Total de alunos: 126
- Total de ex-alunos: 133
- São contempladas 70 vagas para novo ingresso
- Formação permanente de professores
- É uma proposta de educação intercultural em funcionamento
- Os nove professores são *wixaritari*
- Existe apropriação da comunidade
- Os alunos fortalecem sua identidade e têm o compromisso de apoiar sua comunidade
- Aprendemos novas formas de conhecimento nos diálogos entre culturas

Oriundos de *Tatutsi Maxakwaxi*

	Homens	Mulheres	Total
Cursos de Licenciatura	2		2
Cursos Preparatórios	41	17	58
Cursos Técnicos	1	1	2
Trabalho na Serra em educação:			
Docência em Tatusi	1	1	2
Conafe	24	7	31
Educação inicial		1	1
Albergues		3	3
Domiciliar	12	21	33
Outros	2		2
Total	83	50	133

Objetivos do Centro

- Promover a permanência dos jovens em sua comunidade.
- Afirmar a língua, os costumes, as formas de organização e as práticas comunais.
- Fomentar o respeito de outras culturas e receber seus aportes.
- Promover o valor de sua identidade, dignidade e autonomia.
- Gerar situações de aprendizagem a partir das necessidades.
- Impulsionar as relações harmônicas com o meio ambiente.
- Capacitar para a organização e a participação na comunidade.
- Que a teoria saia da prática e volte a ela para enriquecê-la.

Educação Secundária Escolarizada

Atividades Comunitárias	Oficina de Números	Oficina de Ciências	Oficina de expressão	Oficina de produção
História	Matemática	Biologia	Cultura Wixárika	Construção
Geografia		Física	Gramática espanhola	Carpintaria
Civismo		Química	Diário pessoal	Utensílios Tradicionais
Direitos Humanos		Ecologia e hortaliças	Inglês	Hortaliças
Direitos Indígenas			Artes	
Territorialidade			Esportes	
Assembléia de alunos				

Matérias próprias, além das que a SEP exige. Trabalham em dois turnos.

Produtos acadêmicos gerados na escola

- Um livro de texto sobre cultura wixárika.
- Professores em constante formação (primária, secundária, preparatório, licenciatura e docência).
- Um cassete de música própria.
- Preparatória (educação) aberta.

Como objeto de estudo

- Um livro sobre a percepção e a comunicação.
- Teses de licenciatura, mestrado e doutorado daqueles que prestaram assessoria.
- Artigos em revistas nacionais e internacionais.

Bacharelado intercultural de San Andrés Cohamiata e Guadalupe Ocotán

A criação de um modelo de educação média superior intercultural para a zona wixárika.

Objetivos do bacharelado

- Formar jovens para facilitar uma relação de equidade com uma sociedade majoritária, de forma reflexiva, comprometida e produtiva.
- Educar para transformar as condições de subsistência e alcançar níveis de dignidade e desenvolvimento.
- Formar técnicos de nível médio com capacidade para apoiar processos locais no âmbito e na operação de sistemas de desenvolvimento sustentáveis e também com capacidade para aceder a outros níveis educativos.

O processo

- A solicitude.
- Consultas em ambas as comunidades.
- Proposta curricular.
- Equipe de assessores.
- Equipes das comunidades.
- Oficina de construção curricular e formação metodológica com as comunidades.
- Planos de estudo elaborados.

As oficinas

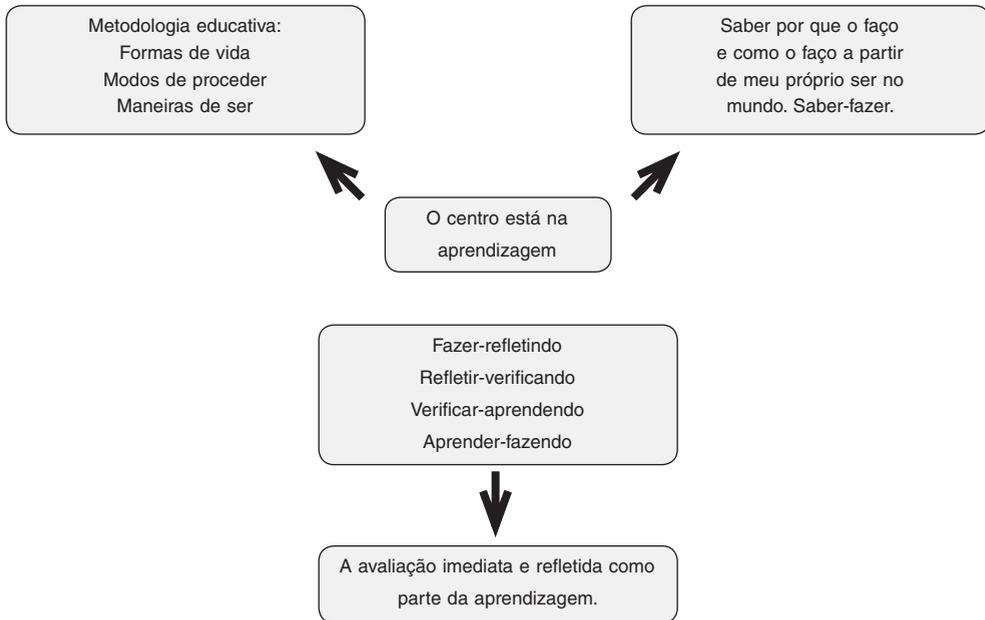
- Primeira oficina sobre o contexto.
- Realidade econômica nacional.
- Situação dos povos indígenas e contexto mundial.
- Modos de pensar a educação para o século XXI.
- Conclusões. Uma proposta educativa que promova alunos solidários, que assumam sua história e as necessidades de sua comunidade, com capacidade para o diálogo, a articulação de culturas e a compreensão das situações.

Os módulos do bacharelado

- Desenvolvimento sustentável.
- Reflexão social – Gestores comunitários.
- Produção (agropecuária, construção, carpintaria, alimentícia, têxteis).
- Lógica – Administração.
- Pesquisa.
- Expressão.

Os módulos	As disciplinas envolvidas	Capacidades a desenvolver
Expressão	Gramática <i>wixárika</i> e espanhola. Textos literários em ambas as línguas. Artísticas: cerâmica, dança, teatro, música, poesia, pintura, inglês. Computação, Educação Física.	Para identificar, resgatar e expressar a arte <i>wixárika</i> e universal.
Desenvolvimento sustentável	Biologia, Física, Química, Ecologia, Agroecologia, Geografia	Para criar e desenvolver projetos sustentáveis.
Lógica-administração	Lógica, Matemática, Economia, Administração, Contabilidade	Para planejar, executar e administrar projetos.
Reflexão Social	Filosofia, Direitos Humanos e Indígenas, Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, Gestão.	Para gerenciar projetos para o desenvolvimento comunitários, líderes comunitários.
Produção	Agropecuária, Construção, Carpintaria, Alimentícia, Têxteis.	Produção para o bem-estar comunitário.
Pesquisa	Construção do conhecimento, Metodologia da aprendizagem, Técnicas de pesquisa. Aprender a conhecer, a aprender e a descobrir, gerar um processo investigativo.	Capacidade para elaborar um projeto de pesquisa.

Proposta metodológica



Os planos de estudo

- Unidade
- Tema
- Objetivo
- Nível de desempenho
- Perguntas geradoras
- Experiência
- Processos de conhecimento
- Evidências
- Indicadores de desempenho
- Referências bibliográficas e material

Contribuições

- Redução do atraso escolar e incremento dos níveis de escolaridade.
- Diminuição da migração.
- Desenvolvimento de um currículo de conteúdos que estimulam e respeitam o diálogo entre culturas.
- Aproveitamento dos recursos locais.
- Desenvolvimento comunitário.
- Vinculação da academia com o campo.
- Reconhecimento de que “a unidade, a mestiçagem e a diversidade devem desenvolver-se contrariamente à homogeneização e ao hermetismo” (E. MORIN).

O que está em processo

- A formação e a atualização de docentes dentro da interculturalidade.
- Fortalecer a reflexão até a construção de um eixo conceitual próprio de *Tatutsi Maxakwaxi*.
- Dar maior atenção à formação para o desenvolvimento sustentável.
- Identificar com precisão diferenças culturais que incidem na construção do conhecimento e formular as ações educativas para sua valorização e seu desenvolvimento.

O que falta em *Tatutsi Maxakwaxi*?

- Vaga para quatro professores.
- Credibilidade das competências desenvolvidas pelos docentes.

O que se necessita nos bacharelados?

Gestão com instituições estaduais e federais para a obtenção de vagas, de registro de validade oficial e de apoio nos seguintes processos:

- Levar a cabo um processo de formação de formadores.
- Iniciar a formação docente em conteúdos e metodologia para operar os planos de estudo.
- Cursos propedêuticos e regularização de alunos de primeiro ingresso.
- Organização escolar e administrativa.
- Pôr em funcionamento em setembro os bacharelados e dar seqüência aos mesmos.
- Gestão de financiamento em diferentes organismos para a formação docente e a gestão de infra-estrutura e equipamento.

Artigo 2 constitucional. B), II.

- Para vencer as carências e os atrasos que afetam os povos e as comunidades indígenas, as autoridades (a Federação, os Estados e os municípios) têm obrigação de:
- Garantir e incrementar os níveis de escolaridade, favorecendo a educação bilíngüe e intercultural, a alfabetização, a conclusão da educação básica, a capacitação produtiva, a educação média superior e a superior.
- Definir e desenvolver programas educativos de conteúdo regional que reconheçam a herança cultural de seus povos, de acordo com as leis da matéria e em consulta às comunidades indígenas.

Na internet

<http://www.tatutsi.com>;

na Unesco como inovações educacionais:

<http://innovemos.unesco.cl/epd/bi/index.act?tpl=inn-list.tpl>

A Educação nas Culturas Nativas: suas contribuições para uma educação para todos

Walter Heredia Martínez*

Vivemos num mundo em profunda crise, que se reflete no questionamento dos paradigmas das principais disciplinas científicas, envolvendo as ciências sociais e especificamente a ciência da educação.

Nessa mundialização de debates e tomada de posições, a chamada globalização busca aferrar-se a verdades únicas que se refletem em nossas políticas e sistemas oficiais de educação. Assim, uma das tendências da globalização expressa-se na confrontação entre uma cultura homogeneizadora, com pretensões de universalidade *versus* a vigência, o respeito e o reconhecimento da heterogeneidade cultural e das identidades étnicas próprias das culturas nativas.

Essa tendência, em nosso continente latino-americano, não é senão a expressão, sob novas formas, da confrontação historicamente não-resolvida entre a cultura moderna e as culturas nativas.

Essa problemática presente na história e no corpo social de nossas sociedades expressa-se em diversos campos da vida de nossos países: um deles, o da educação, a contém e a manifesta de diversas formas.

* Equipe de Promoção e Capacitação Amazônica (Procam) – Peru.

O trabalho considera essa problemática, porém, a partir do campo das ciências da educação. Para isso, realiza-se uma reflexão crítica dos paradigmas científicos vigentes, dos enfoques educativos que se fundamentam neles e das políticas educativas dirigidas aos povos nativos, em suas diversas versões como educação intercultural, identificando suas contribuições e suas principais limitações.

A exposição busca contribuir para o debate em torno dos novos enfoques que se colocam no campo da educação, visando recuperar e fundamentar a educação nativa em suas diferentes dimensões holísticas, como visão e prática educativa sustentada nos fundamentos comuns e essenciais das culturas e cosmovisões nativas de nosso continente.

A recuperação holística da educação nativa em suas diferentes dimensões (como modelo e prática educativa sustentada nos fundamentos gnosiológicos, epistemológicos e pedagógicos das cosmovisões nativas) determina um desafio imperioso para enfrentar os novos desafios educativos que se colocam para nossas sociedades nesse mundo globalizado.

O trabalho, escrito a partir dos anos de experiência na educação nativa com povos amazônicos no Peru – a partir da recuperação de valiosas experiências educativas alternativas de diversos povos e culturas do continente latino-americano – busca contribuir para o debate em torno dos novos paradigmas que se colocam no campo da educação.

A experiência atualmente em execução com o povo asháninka no Peru, a partir da perspectiva da educação nativa, mostrará o vínculo essencial entre cultura – educação – e desenvolvimento sustentável, no qual o processo educativo se desenvolve de maneira endógena (e não exógena ou estrangeira) e holística (não-segmentada, parcelada ou sistêmica).

Não a partir de um enfoque (conceito intelectual), senão a partir da vivência e da maneira do ser *Asháninka*, ou seja, a partir dos fundamentos essenciais de sua identidade cultural e a partir da totalidade das dimensões com que os asháninkas constroem e reconstróem seu ser individual e coletivo, convocando a totalidade e a integralidade de suas competências mentais, afetivas, corporais e espirituais.

A educação nativa, como modelo educativo com qualidades e características próprias, constitui-se como uma alternativa pedagógica, com fundamentação científica em/para sociedades multi e interculturais, para todos os que buscam construir uma sociedade autenticamente sustentável e solidária.

Uma Experiência de Educação Permanente na Serra Tarahumara, Chihuahua, México

Juan Carlos Pérez Castro
Vázquez*¹

Os indígenas rarámuri são detentores de uma cultura, valores e cosmovisão cuja origem é pré-colombiana. Não obstante, com a intervenção dos diferentes atores ao longo da história, tem-se modificado, gradualmente, tanto seus padrões culturais como suas expectativas de vida e até sua própria cosmovisão. Não são, pois, uma cultura estática, tampouco única: caracterizam-se por contar com uma diversidade intra-étnica extraordinária, o que se reflete nas múltiplas variáveis dialetais e em outras manifestações culturais que modificam de povo a povo.

O crescimento da população, a migração sazonal, o aumento do poder das mulheres, a consolidação de formas autoritárias de controle interno, as dificuldades econômicas, a urgência do governo em resolver o problema da pobreza indígena, assim como a presença histórica de agentes externos propulsores de ações assistenciais e paternalistas, formam um mosaico que está atingindo as entranhas das

* Alternativas de Capacitação e Desenvolvimento Comunitário — Alcadeco.

¹ Juan Carlos Pérez Castro Vázquez trabalha em projetos de educação permanente na Serra Tarahumara desde 1985, é membro fundador da Alcadeco, A.C., da qual é diretor geral, tem estudos de mestrado em Educação Ambiental pela Universidade de Guadalajara, e está credenciado pelo Programa de Fortalecimento de Lideranças outorgado por Laspau Harvard e Tec de Monterrey. Também planejou material educativo para a população *rarámuri* sobre sexualidade, masculinidade e agroecologia; escreveu diversos artigos sobre interculturalidade, gênero, masculinidade e educação ambiental, publicados pela Escola Nacional de Antropologia e História, pela Fundação MacArthur, pela Associação Alemã de Educação de Adultos e pela Universidade de Guadalajara, entre outros.

comunidades, provocando situações ambivalentes: ajustes, equilíbrios, tensões, criatividade, solidariedade e crescimento de pequenas famílias ou clãs, para mencionar alguns fatos.

O processo de mudança permanente que atualmente se vive no mundo inteiro e a velocidade de seu desenvolvimento somam-se ao mencionado no parágrafo anterior. Assim, as pessoas não vêem os impactos que essas mudanças produzem em suas vidas. Os meios de comunicação, por exemplo, antes chegavam às comunidades indígenas de maneira muito limitada. Entretanto, agora chegam de forma constante e com conteúdos que os fazem entrar em uma dinâmica de construção de novas aprendizagens sem medir as conseqüências, como ocorre, por exemplo, com a pornografia.

Antes se tinha mais estabilidade interna. Apesar das carências, tinha-se uma juventude sem drogas; agora, um elevado número de pessoas está consumindo algum tipo de droga, inclusive as mulheres. As práticas sexuais, se antes estavam ocultas, não reportavam grandes impactos nas estatísticas epidemiológicas. Na atualidade, ao contrário, já se tem reportado casos de Vírus de Papiloma Humano², que é um antecedente comprovado cientificamente do câncer cérvico-uterino, e a ante-sala do HIV-Aids, o que evidencia práticas pouco responsáveis, inseguras ou não-protégidas.

As situações derivadas da deficiência educativa em comparação com as demandas necessárias para enfrentar o momento atual de uma região aparentemente distante e isolada, porém, não-isenta dos impactos que a globalização está provocando, tornam-nos atentos ao modelo de novas estratégias de ação que permitam construir mecanismos de equilíbrio e de atenção às situações emergentes com a participação da comunidade.

Desse modo, na Alcadeco³, temos nos colocado como tarefa construir um sistema de educação intercultural permanente que, a partir das instâncias formais e informais já existentes, sejam os pilares para se encarar os desafios atuais do desenvolvimento.

² O vírus de papiloma humano é também conhecido como HPV. [N. T.]

³ Alternativas de Capacitação e Desenvolvimento Comunitário A. C. (Alcadeco) é uma organização civil sem fins lucrativos, cuja missão é promover o desenvolvimento humano, a partir da perspectiva de gênero nas comunidades indígenas e não-indígenas do México e da América Latina.

Anexo I: Agenda do Seminário Internacional

Instituto Internacional de Planejamento da Educação
IIPE/UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Seminário Internacional
“Educação na diversidade. Experiências e desafios
em Educação Intercultural Bilíngüe”
10 e 11 de junho de 2003

Secretaria de Educação Pública
México, D F

Terça-feira, 10 de junho

Abertura

- Eng. Xóchitl Gálvez, titular do Escritório de Representação para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas, México
- Antrop. Arnulfo Embriz, Instituto Nacional Indigenista, México
- Dr. Daniel González Spencer, diretor geral de Relações Internacionais da Secretaria de Educação Pública do México
- Mtra. Sylvia Schmelkes, coordenadora geral de Educação Intercultural Bilingüe da Secretaria de Educação Pública do México
- Dr. Gonzalo Abad, representante da Unesco no México
- Prof. Ignacio Hernaiz, IIPE/Unesco Buenos Aires

Painel sobre políticas públicas e educação na diversidade

- Sylvia Schmelkes, SEP, México
- Guillermo Williamson, Mineduc/Peib, Chile
- Adelfo Regino, México
- Luis Enrique López, Proeib Andes, Bolívia
- Coordenação: Margarita Poggi (IIPE/Unesco Buenos Aires)

1º Painel: Educação e diversidade na Iniciativa Comunidade de Aprendizagem

- Ulises Márquez, Rede de comunidades de aprendizagem em comunidades indígenas e camponesas do México, Puebla, México
- Andy May Cituk, Ação educativa para o desenvolvimento comunitário, Yucatán, México
- Patrícia Gómez Rios, Gestão participativa em educação Kelluwün, Temuco, Chile
- Coordenação: Laura Fumagalli (IIPE/Unesco Buenos Aires)

2º Painel: Educação e diversidade. Apresentação de experiências

- Geraldine Abarca e Paulo Olivares, Peib/Mineduc, Chile

- Walter Heredia, Procam, Peru
- Rocío de Aguinaga e Carlos Salvador Díaz, Jalisco, México
- Francisco Cardenal, Chihuahua, México
- Coordenação: Nerio Neirotti (IPE/Unesco Buenos Aires)

Quarta-feira, 11 de junho

3º Painel: Educação e diversidade. Apresentação de experiências.

- Diego Iturralde, IIDH, Costa Rica
- Carlos Alconcé, Cedpan, Bolívia
- Alonso Méndez, Chiapas, México
- Fidel Pérez Díaz, Oaxaca, México, ou Juan Carlos Pérez Castro, Alcadeco, México

4º Painel: Educação e diversidade. Apresentação de experiências

- Augusto Álvaro Gómez, Secretaria de Educação, Município de Aracati, Brasil
- David Duwyn, Agência Universitária da Francofonia, Haiti
- Fernando Soberanes, Oaxaca, México
- Arturo Alemán, Nuevo León, México

Grupos de reflexão e debate

Síntese das principais conclusões do trabalho em grupos

Encerramento

- Antrop. Arnulfo Embriz, Instituto Nacional Indigenista, México
- Eng. Fraustro Siller, subsecretário de Planejamento e Coordenação da Secretaria de Educação Pública do México
- Mtra. Sylvia Schmelkes, coordenadora geral de Educação Intercultural Bilingüe da Secretaria de Educação Pública do México
- Dr. Gonzalo Abad, representante da Unesco no México
- Prof. Ignacio Hernaiz, IPE/Unesco Buenos Aires.

Anexo II:
Projetos de
Educação Básica
*Comunidade de
Aprendizagem*
Financiados
pela Fundação
Kellogg

Localização dos Projetos de Educação Básica – Comunidade de Aprendizagem



1. Pampas – aprofundamento e ampliação da oferta institucional e aperfeiçoamento docente

A) Dados Institucionais:

País: Argentina.

Cidade ou localidade: Tandil.

Instituição que administra os fundos: Sala Aberta de Leitura, Biblioteca Popular e Municipal.

Tipo de instituição: ONG, de co-gestão entre a Associação de Amigos da Sala Aberta de Leitura e da Municipalidade de Tandil.

Âmbitos principais de trabalho: 1) Escolas públicas, suburbanas e rurais de bairros, comunidades e instituições que atendem população em desvantagem sociocultural nas quais se possibilita a aproximação das crianças ao livro e se promove as práticas de leitura e escrita; 2) Escolas urbanas, públicas e privadas e sede da sala onde, com diversas estratégias, se possibilita a aproximação das crianças ao livro e se promove a leitura e a escrita; 3) Capacitação docente em Didática da Língua e da Literatura que se realiza em diversos âmbitos: universidade, sala de leitura e escolas; 4) Capacitação de bibliotecários e dirigentes de bibliotecas populares e escolares de Tandil e distritos vizinhos, no âmbito da sala de leitura e/ou de outras bibliotecas.

Ano de criação: 1989.

Endereço: Chacabuco 729.

Telefone: (00-54) 2293 447044.

E-mail: salaleitura@hotmail.com.ar

Outra instituição vinculada ao projeto: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tipo de instituição: Universidade.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Secretaria de Bem-Estar Estudantil e Extensão Universitária: espaços físicos e equipamento para a capacitação docente, documentações correspondentes que a Direção de Educação Superior da

Província de Buenos Aires outorga, contratos gerais e específicos entre a Universidade e a Sala de Leitura avaliando projetos diversos e publicações. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Humanas: projeto de pesquisa sobre mudanças nas práticas docentes utilizando o material obtido na Capacitação Docente, participação de alunas do Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas, organização de seminários na Capacitação Docente por parte de professores da referida faculdade.

Endereço: Pinto, 399.

Telefone: Ana M. Rodi, (00-54) 2293 4274406.

E-mail: amrodi@arnet.com.ar

B) Dados do Projeto:

Nome: Pampas – Aprofundamento e Ampliação da Oferta Institucional e Aperfeiçoamento Docente. Sala de Leitura.

Problema que enfoca: Alfabetização deficitária de crianças e jovens com conseqüente exclusão social e prejuízo para a comunidade.

Objetivos que se propõe: Contribuir para a melhoria da alfabetização de crianças, jovens e adultos aproximando o livro de possíveis usuários, principalmente de zonas suburbanas e rurais, incidindo nas práticas de leitura e escrita do sistema educativo e de outras organizações educativas não-formais e instalando na comunidade a preocupação por elas.

Estratégias que desenvolve: 1) Aproximação do livro, prioritariamente, da criança e do jovem e de toda a comunidade em geral; 2) Oferecimento, ao sistema educativo e às organizações não-formais, de suportes que possibilitem uma mudança nas práticas de linguagem: sessões de motivação da leitura, assessoria e continuidade de projetos, concursos e mostras que favoreçam o contato com a língua escrita, baús de leitura para docentes e alunos, carro-biblioteca em zonas suburbanas e rurais (empréstimo e motivação da leitura), cursos para bibliotecários e voluntários de instituições; 3) Capacitação docente e bibliotecária na área da língua, da literatura e da promoção e motivação da leitura; 4) Instalação de bibliotecas ou salas de leitura em alguns bairros e zonas rurais ou reativação das existentes; 5) Vinculação com instituições comunitárias para a organização de projetos de promoção da leitura e da escrita, jornadas de reflexão e planificação cooperativa de ações futuras.

Metas: Incremento da assistência de alunos do sistema educativo à instituição com planificação de projetos de leitura com os docentes e empréstimo de livros; mais

freqüência nas visitas do carro-biblioteca às escolas e bairros ou paragens rurais e suburbanas promovendo a leitura e realizando empréstimos bibliográficos; ampliação do número de baús de leitura para docentes; atenção qualificada ao usuário, procurando o incremento de sócios; aprofundamento da extensão cultural e comunitária da sala (oficinas, espetáculos, campanhas, mostras, concursos, festivais etc.); incremento do fundo bibliográfico; criação de salas de leitura ou bibliotecas em zonas rurais e bairros periféricos e/ou revitalização das já existentes, apoiando e capacitando as pessoas da comunidade para realizar o cuidado com os usuários e a promoção da leitura; capacitação de docentes e pessoal da instituição em Didática da Língua e da Literatura; capacitação de bibliotecários da região e membros da comunidade na promoção da leitura; aprofundamento das redes entre as distintas comunidades de aprendizagem: docentes, alunos, leitores, sócios, professores, comunicadores, bibliotecários etc., buscando uma comunidade preocupada pela qualidade da alfabetização de seus membros.

Resultados esperados: Comunidades de aprendizagem interessadas e capacitadas para a promoção e o uso da língua escrita em seus respectivos âmbitos de trabalho. Salas de leitura e bibliotecas mobilizadas no mesmo sentido. Concretização de projetos com a universidade que continuem incidindo sobre as práticas de leitura e escrita da comunidade docente. Autonomia das comunidades e instituições para continuar os empreendimentos desenvolvidos em conjunto com a sala. Atenção e acompanhamento de novas demandas para o carro-biblioteca. Modificação de algumas práticas de leitura e escrita nos docentes, capacitando-os como agentes multiplicadores nas instituições onde trabalham. Alguns indicadores (em alunos de escolas rurais e suburbanas atendidas pelo carro-biblioteca ou pela oficina da sala de leitura) que mostrem o melhoramento da qualidade da alfabetização de crianças. Projetos de leitura e escrita gerados a partir de redes comunitárias e instituições.

Lugar onde se desenvolve: Todo o sistema educativo, a comunidade de Tandil e um bom número de bibliotecas populares; Escolas especiais 501 e 503 e Atad (Associação de Ajuda ao Deficiente); Escolas suburbanas e rurais n^{os} 6, 8, 9, 19, 25, 28, 30, 32, 33, 38 e 64; Centros Educativos Complementares n^{os} 801 e 802; Jardins de Infância n^{os} 908, 913 e 919; Bairros La Tandilera, Villa Aguirre, Villa Gaucho, La Movediza e Maggiori; sítios rurais de San Antonio, Gardey, Azucena, La Pastora e La Patria. Institución de la Minoridad Pajaritos de la Calle.

Tipo de comunidade: Âmbito urbano de toda a cidade; âmbito rural e suburbano considerado de risco sociocultural por causa do afastamento de zonas povoadas e pela falta de contato com materiais escritos.

2. Programa Zumbi de desenvolvimento das aprendizagens

A) Dados Institucionais:

País: Brasil.

Cidade ou localidade: Aracati-CE.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Semear).

Tipo de instituição: Pública.

Âmbitos principais de trabalho: Educação e desporto.

Ano de criação: 1843.

Endereço: Rua Coronel Alexandrino, 1102 – Centro.

Telefone: (88) 421-2284; 421-1548; 421-1006 – Ramal: 218

E-mail: semear@secrel.com.br

Página na web: www.semear.ce.gov.br

Nome e sigla de outra instituição vinculada ao projeto: Prefeitura Municipal do Aracati.

Tipo de instituição: Pública.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Políticas públicas nas áreas de educação, cultura, meio ambiente, saúde, ação social, desenvolvimento etc.

Ano de criação: 1843.

Personalidade jurídica: Prefeitura Municipal.

Endereço: Rua Santos Dumont, 1140 – Centro.

Telefone: Augusto Álvaro Jerônimo Gomes, Raimundo Félix de Lima (Ray Lima), Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens – (88) 421-2284; 421-1548.

E-mail: semear@secrel.com.br

B) Dados do Projeto:

Nome: Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens.

Objetivo geral: Motivar e dar suporte à política municipal de educação, favorecendo a criação de ambientes escolares alegres e prazerosos, desenvolvendo atividades culturais, artísticas e desportivas, de comunicação e educação ambiental, além da formação continuada dos educadores com o ciclo de palestras e debates, tornando Aracati um ambiente educativo em construção.

Metas principais: Ampliação e qualificação das ações educativas de arte e esporte para 37 escolas; Continuidade das ações do Ônibus Multimídia Zumbi com motivação, incentivo e construção da leitura e da escrita em 80 escolas e formação de núcleos de leitura em 70 escolas, nos próximos quatro anos; difusão das produções escolares, melhoria e ampliação das ações do Circo Zumbi; continuidade e aperfeiçoamento da Ação Zumbi de Formação para o Desenvolvimento Humano, com destaque para o Ciclo Zumbi de Palestras e Debates, a formação continuada dos educadores de arte e esporte e da equipe do Programa Zumbi; Continuidade do Sistema de Informação e Comunicação Escolar (Sices); produção de jornais escolares; formação das equipes das rádios FM escolares; melhoria do funcionamento da página web e plantão Zumbi; sinalização e criação de murais das escolas municipais; produção do vídeo Zumbi; produção da revista Zumbi; publicação das palestras do Ciclo de Palestras e Debates; continuidade e intensificação da Ação Zumbi-Reci de Educação Ambiental, com destaque para as oficinas de reciclagem de papel, os programas da FM Malazartes e as trilhas ecológicas da APA de Canoa Quebrada; melhoria e aperfeiçoamento das ações do Círculo de Acompanhamento, Avaliação e Desenvolvimento Artístico-Pedagógico; busca de novos parceiros para dar suporte e sustentação às ações do Programa Zumbi para os próximos quatro anos.

Resultados esperados: Aperfeiçoamento das ações do Programa Zumbi no espaço escolar para sua consolidação e sustentabilidade; ampliação do universo de leitura dos aprendentes, facilitadores e da população local; aprofundamento da interação com outras experiências significativas em nível de Brasil e América Latina, principalmente por meio da Iniciativa Comunidade de Aprendizagem; possibilitar ao educador ser mais artista e, ao artista, mais educador; transformação do espaço escolar e de sua comunidade em ambiente de aprendizagens com alegria e prazer; em lugar de exercício pleno de produção de conhecimento e prática de cidadania, em verdadeiro centro receptor, produtor e difusor de culturas; propiciar, no Aracati, a criação de ambientes significativamente educativos que o fortaleçam e o tornem

uma comunidade de aprendizagens com desenvolvimento humano; garantir que crianças, pais e educadores sejam mais saudáveis, brincantes, produtores e felizes.

Lugar onde se desenvolve: Principalmente nas escolas municipais e, ainda, em outros espaços como: Circo Zumbi, Ônibus Multimídia Zumbi, Recicriança, Curso de Formação de Professores, Semear etc.

Tipo de comunidade: Praias, comunidades rurais e urbanas.

3. Educação ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem

A) Dados Institucionais:

País: Brasil.

Cidade ou localidade: Belo Horizonte/Minas Gerais.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tipo de instituição: Pública federal.

Âmbitos principais de trabalho: Atividades de ensino nos níveis fundamental, médio, profissionalizante, graduação e pós-graduação. Atividades de pesquisa e desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento e atividades de extensão que são caracterizadas por suas atuações fora dos limites territoriais da universidade e atendendo a todos os níveis anteriormente citados.

Ano de criação: 1927.

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627 – Campus Pampulha – Prédio do Colégio Técnico, sala 114 – Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil – CEP 31.270-901.

Telefone: (55-31) 3499-4943.

E-mail: proj-caparao@coltec.ufmg.br

Página na web: www.ufmg.br

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto:

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/Ministério do Meio Ambiente (Ibama/MMA)

Tipo de instituição: Pública federal.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Políticas públicas de conservação e preservação do meio ambiente e educação ambiental.

Ano de criação: 1989.

Personalidade jurídica: Jader Pinto de Campos Figueiredo (Representante em Minas Gerais).

Endereço: Av. Contorno, 8.121, Santo Agostinho – Belo Horizonte/MG – CEP: 30.110-120

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

Tipo de instituição: Pública estadual.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Políticas públicas de educação no Estado de Minas Gerais.

Ano de criação: 1930.

Personalidade jurídica: Murílio de Avelar Hinguel (Secretário Estadual de Educação de Minas Gerais). **Endereço:** Av. Amazonas, 5.855, Gameleira – Belo Horizonte/MG – CEP: 30.510-000.

Centro de Pesquisas René Rachou/Fundação Oswaldo Cruz (CPQRR/Fiocruz)

Tipo de instituição: Pública federal.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Pesquisa em saúde pública.

Ano de criação: 1955.

Personalidade jurídica: Roberto Sena Rocha (diretor).

Endereço: Av. Augusto de Lima, 1.715, Barro Preto – Belo Horizonte/MG – CEP: 30.000-000.

Prefeitura Municipal de Alto Caparaó (PMAC)

Tipo de instituição: Pública municipal.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Políticas públicas municipais e gestão.

Ano de criação: 1997.

Personalidade jurídica: Dofino José Emerich (prefeito municipal).

Endereço: Rua Luciano Bredeer, 15, Liberdade – Alto Caparaó/MG – CEP: 36.836-000.

Prefeitura Municipal de Caparaó (PMC)

Tipo de instituição: Pública municipal.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Políticas públicas.

Ano de criação: 1963.

Personalidade jurídica: Itayr Horste Pinheiro (prefeito municipal).

Endereço: Praça Sebastião Olímpio Moreira, 135, 1º andar – Caparaó/MG – CEP: 36.834-000.

Centro Mineiro de Estudos Epidemiológicos e Ambientais (Cemea)

Tipo de instituição: Organização não-governamental.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Estudos epidemiológicos e ambientais.

Ano de criação: 2000.

Personalidade jurídica: Waltency Roque de Sá (diretor).

Endereço: Rua D. Cecília, 33, Serra – Belo Horizonte/MG – CEP 32220-070.

Telefone: Marcos Antonio Nicácio, (55) 31 3499-4943.

E-mail: proj-caparao@coltec.ufmg.br

B) Dados do Projeto:

Nome: Educação Ambiental em Caparaó: proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem.

Objetivo geral: O projeto propõe reforçar o trabalho interativo e articulado (permanente e em serviço) entre os vários parceiros e agentes sociais que se propõem a participar, visando à construção de conhecimento e cultura para o desenvolvimento comunitário e melhoria da qualidade de vida por meio de uma intervenção sistêmica nas áreas da educação, saúde, cultura, memória histórica e trabalho. Busca a

construção de uma comunidade educativa em que as instituições e as pessoas educam-se e são educadoras, em uma formação para a ação autônoma e continuada, na tessitura de uma rede de intercâmbio, no fortalecimento do desenvolvimento comunitário, por meio da construção aberta da escola, das casas de cultura e bibliotecas municipais, bem como da zona histórica do Parque Nacional do Caparaó.

Metas: Esperamos construir modos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades, para construir uma rede de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento comunitário e para a qualidade de vida por meio da capacitação em áreas de trabalho (educação, saúde, meio ambiente, cultura, memória histórica).

1. Curso de Aperfeiçoamento e projetos pedagógicos nas escolas: busca a formação de professores dos dois municípios no curso de aperfeiçoamento com destaques para os domínios dos sentimentos, conhecimentos e valores, devendo contar com a participação de funcionários das escolas, pais e alunos; 2. Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Educação: busca o estabelecimento de um espaço para uma rede de intercâmbio de experiências, dificuldades, informações, dados, metodologias de trabalho e outros entre professores, alunos e técnicos das instituições participantes e convidadas; para construir um currículo contextualizado e com significativo respeito à realidade local e regional; busca a formação dos recursos humanos locais da educação (professores, membros efetivos e suplentes dos Conselhos Municipais de Educação e demais representantes locais e da região que se interessam por essa área); 3. Seminários, cursos e encontros na área da Memória Histórica, produção do Livro Memória e apoio à Zona Histórica: visa à pesquisa da memória histórica da região e posteriormente à elaboração do Livro-Memória; busca apoiar a preservação e o desenvolvimento da Zona Histórica do Parque Nacional do Caparaó; 4. Seminários, cursos e encontros na área da cultura e apoio às Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais: busca apoiar a preservação e o desenvolvimento das Casas de Cultura e Bibliotecas Municipais; visa ao desenvolvimento de jornadas culturais nas comunidades rurais e urbanas por meio de atividades de recreação, expressão, comunicação, troca; 5. Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área da Saúde: busca a formação dos recursos humanos locais da saúde em cursos de atualização nas áreas de educação para a saúde, saúde ambiental e outras, nas conferências municipais da saúde etc.; 6. Seminários, cursos, encontros e conferência municipal na área do Meio Ambiente: busca a formação dos recursos humanos locais de meio ambiente em cursos de atualização nas áreas de educação ambiental, saúde ambiental, gestão ambiental e outras; 7. Estágio Rural para alunos do Coltec e trabalhos comunitários para alunos do curso médio local:

busca a formação de um ambiente propício à interação entre os alunos do Coltec e os jovens das comunidades locais em um processo contínuo de intercâmbio de informações em todas as áreas de atuação do projeto; além de identificação, expressão e articulação de interesses e problemas de temas dos jovens.

Resultados esperados: Incremento significativo na capacidade de organização, participação e autogestão de suas iniciativas, tendo reforçado o trabalho interativo e articulado entre os vários parceiros e agentes sociais, que visa ao desenvolvimento comunitário, à melhoria da qualidade de vida e à construção de uma comunidade educativa e de modos e procedimentos educativos que envolvam diversos agentes das comunidades no exercício contínuo de uma rede de aprendizagem.

Lugar onde se desenvolve: Municípios de Caparaó e Alto Caparaó no Estado de Minas Gerais – Brasil.

Tipo de comunidade: Comunidade urbana e rural com economia baseada na produção agropecuária.

4. Integrar pela educação

A) Dados Institucionais:

País: Brasil.

Cidade ou localidade: São Paulo – SP.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Ação Educativa.

Tipo de instituição: Organização não-governamental.

Âmbitos principais de trabalho: presta orientação pedagógica, forma educadores, faz estudos e publicações sobre educação básica, subsidiando profissionais de escolas públicas e participantes de grupos populares.

E-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org

Página na web: www.acaoeducativa.org

Ano de criação: 1994.

Endereço: Rua Geral Jardim, 660, Vila Buarque – CEP: 01223-010, São Paulo/SP.

Telefone: 55-11-3151-2333

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto:

Ação Comunitária Paroquial do Itaim Paulista

Tipo de instituição: Associação comunitária.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Faz educação complementar de crianças com idades de 6 a 14 anos nos períodos do dia em que não estão freqüentando a escola, em quatro centros do programa Gente Jovem da Prefeitura do Município de São Paulo. Mantém também o Centro de Cultura e Convivência Juvenil, local de recreação, expressão e formação profissional de jovens a partir dos 15 anos.

Ano de criação: 1982.

Personalidade jurídica: sociedade civil sem fins lucrativos.

Endereço: Rua Ipê do Campo, 7, Jd. Carolina – CEP: 08151-390 – São Paulo/SP.

Telefone: (11) 6561-7172.

Associação Ética e Arte na Educação

Tipo de instituição: Associação comunitária.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Organiza e mobiliza jovens, famílias e professores de diferentes escolas públicas da Vila Progresso (São Miguel e Itaquera), fazendo, aprendendo e ensinando teatro, música e dança, bem como capacitando para o trabalho e para administrar organizações sem fins lucrativos.

Ano de criação: 1999.

Personalidade jurídica: Sociedade civil sem fins lucrativos. **Endereço:** Rua Carlo Manelli, 154, Guaianazes – CEP: 08430-210 – São Paulo/SP.

Telefone: (11) 6135-0748.

E-mail: eticaearte@yahoo.com.br

Página na web: www.geocities.com/eticaarte

Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo

Tipo de instituição: Escola de ensino médio.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de rádio, teatro, poesia, informática, vídeo e biblioteca com a comunidade.

Ano de criação: 1961.

Personalidade jurídica: Escola pública.

Endereço: Av. Paranaguá, 472, Ermelino Matarazzo – CEP: 03806-000 – São Paulo/SP.

Telefone: (011) 206-4188.

Página da web: filomena@filomenamatarazzo.com.br

E-mail: www.filomenamatarazzo.com.br

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Carlos de Andrada e Silva

Tipo de instituição: Escola de ensino fundamental.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Implementa processos de planejamento participativo da educação com profissionais da escola, alunos e familiares, juntamente com atividades de música e dança afro-brasileira, horta e jardim, xadrez, serviços de apoio à aprendizagem e geração de renda com reciclagem de resíduos.

Ano de criação: 1978.

Personalidade jurídica: Escola pública.

Endereço: Rua Baltazar Santana, 365, Jardim Planalto – CEP: 08040-420 – São Paulo/SP.

Telefone e fax: (011) 297-1899/297-1553.

E-mail: antoniocarlosdeandradaesilva@ig.com.br

Fórum de Educação da Zona Leste

Tipo de instituição: Fórum de debates.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Realiza reuniões e seminários sobre temas de política educacional, difundindo informações e publicações, promovendo o encontro de estudiosos e autoridades com as pessoas comuns que fazem a educação no cotidiano: profissionais de escolas, estudantes e líderes comunitários.

Ano de criação: 1993.

Personalidade jurídica: Grupo não-formal.

Endereço: Av. Paranaguá, 472, Ermelino Matarazzo – CEP: 03806-000 – São Paulo/SP.

Núcleo Cultural Força Ativa

Tipo de instituição: Grupo juvenil.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Desenvolve a consciência política de jovens afrodescendentes pelo incentivo à prática da música (especialmente o *rap*), cursos sobre direitos humanos, debates em escolas públicas, grupos de estudo e implantação de biblioteca comunitária.

Ano de criação: 1989.

Personalidade jurídica: Grupo não-formal.

Endereço: Caixa Postal 53.815 – CEP: 08251-970 – São Paulo/SP.

Página na web: www.geocities.com/athens/ceprus/3465/

Telefone: Elie Ghanem, (11) 3151-2333.

E-mail: elie@acaoeducativa.com.br

B) Dados do Projeto:

Nome: Integrar pela Educação.

Objetivo geral: Gerar novos sentidos para a educação escolar.

Metas: Aumentar a influência de alunos e familiares – com assessoria e formação de educadores para formularem e implementarem atividades educacionais, que dialoguem e envolvam os diferentes grupos nas decisões sobre a educação que se realiza na escola. Fortalecer o Fórum de Educação da Zona Leste – tratando de temas de política educacional com professores, estudantes e líderes comunitários para que, com uma noção mais precisa desses assuntos, interajam com as autoridades públicas na tomada de providências e oferta de condições que melhorem nossa educação. Reconstruir relações – com práticas educacionais artísticas e associativas de alunos, professores e outros moradores das comunidades, traduzindo temas de seu interesse em atividades teatrais, musicais, coreografias ou artes plásticas, ampliando o uso de bibliotecas, laboratórios de informática e auditórios das escolas públicas, tornando-as lugares de formação e aglutinação dos produtores culturais locais. Manter relação ativa com os meios de comunicação de massa – com as organizações do projeto desenvolvendo seus próprios boletins, assim como fornecendo notícias e análises a TVs e rádios comunitárias ou comerciais e a jornais impressos locais e outros.

Resultados esperados: Redefinir a educação escolar, atribuindo a essa um novo sentido e levando em conta que nem o Estado nem os círculos de especialistas são capazes de propor e realizar sozinhos as mudanças requeridas nos sistemas públicos de ensino, sendo necessário compor um campo de debates, práticas e formação de consensos com a população.

Lugar onde se desenvolve: Zona Leste do município de São Paulo.

Tipo de comunidade: Periferia urbana.

5. Participação comunitária como estratégia para abordar o problema do trabalho infantil e da falta de oportunidades para os jovens na comunidade de Cerro Navia

A) Dados Institucionais:

País: Chile.

Cidade ou localidade: Santiago.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Programa Interdisciplinário de Investigações em Educação (PIIE).

Tipo de instituição: Organismo não-governamental e Centro Acadêmico Independente (CAI).

Âmbitos principais de trabalho: A missão institucional é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa no contexto de uma mudança de época por meio da educação, entendida como um mobilizador por excelência do desenvolvimento do ser humano em sociedade. As áreas de trabalho são: educação, infância e comunidade; educação, gênero e cidadania, gestão e desenvolvimento local, educação, jovens e adultos. Diversos projetos desenvolvem-se nessas diferentes áreas nos quais se realizam pesquisa, experimentação e/ou docência; ações que se dirigem a docentes, diretores, jovens, crianças.

Ano de criação: 1971.

Endereço: Enrique Richards, 3.344 – Ñuñoa – Santiago.

Telefone: (56-2) 209-6644.

E-mail: piie@academia.cl

Página na web: www.piie.cl

Nome e sigla de outra instituição vinculada ao projeto: Corporación Municipal de Educación y Salud de Cerro Navia.

Tipo de instituição: Municipal, de direito privado.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Organismo que sustenta e gerencia a educação municipal da comuna de Cerro Navia, nos níveis de educação pré-escolar, básica, média e de adultos.

Ano de criação: 1985.

Personalidade jurídica: Decreto nº 388, de 22 de maio de 1986.

Telefone: Flavia Fiabane (56-2) 209-6644.

E-mail: ffiabane@academia.cl

B) Dados do Projeto:

Nome: Participação comunitária como estratégia para abordar o problema do trabalho infantil e da falta de oportunidades para os jovens na comunidade de Cerro Navia.

Objetivo geral: incidir, por meio do enriquecimento do espaço educativo, no melhoramento da qualidade de vida presente e futura de crianças e jovens, focalizando a atenção nas crianças que trabalham e naquelas que estão em risco de evasão ou que já tenham se evadido.

Metas: Influir no fortalecimento de uma política da comunidade em que a qualidade de vida de crianças e jovens seja um objetivo importante, realizando ações de discriminação positiva a favor de crianças e jovens em situações de maior fragilidade. Quantificar o número de crianças entre 6 e 12 anos que estão na categoria de trabalhadores infantis, em cinco escolas da comunidade de Cerro Navia; desenhar e implementar estratégias de prevenção da evasão escolar em cinco estabelecimentos de ensino básico da comunidade de Cerro Navia; realizar um diagnóstico que permita identificar as razões/motivos/causas pelas quais as crianças de ensino básico e os jovens de ensino médio abandonam a escola; desenhar e implementar uma estratégia de atenção educativa para que os evadidos da educação básica consigam terminar seu ciclo de escolaridade básica; desenhar e implementar estratégias de apoio à gestão escolar em cinco estabelecimentos educativos com o objetivo de melhorar sua oferta educativa; experimentar estratégias de apoio comunitário ao melhoramento da qualidade de vida de crianças e jovens.

Resultados esperados: Em termos gerais, os resultados esperados como produto da intervenção expressam-se em duas dimensões. Em termos de ação pretende-se

melhorar as experiências escolares de crianças e jovens por meio do enriquecimento das experiências educativas no interior dos estabelecimentos e, para aqueles que estão fora do sistema escolar, desenhar estratégias que permitam sua reincorporação; em nível de pesquisa, em relação ao trabalho infantil, espera-se visibilizá-lo e problematizá-lo, explorando estratégias que impliquem apoio tanto na escola como fora dela para as crianças nessa situação. A respeito da evasão escolar, identificar fatores que a causam de modo a propor ações de prevenção; contribuir para gerar e/ou fortalecer uma rede institucional que apoie o melhoramento da qualidade de vida de crianças e jovens; realizar ações de enriquecimento dos espaços escolares com o objetivo de aumentar as condições de retenção de meninos e meninas; realizar ações de reincorporação de evadidos que contemplem tanto a nivelção de estudos como o melhoramento da auto-estima e do desenvolvimento pessoal; gerar estratégias de prevenção da evasão tanto na educação básica como na educação média.

Lugar onde se desenvolve: Cerro Navia, comunidade urbana e popular localizada no setor oeste de Santiago.

Tipo de comunidade: O projeto implementa-se em um setor da comunidade de Cerro Navia, o qual foi escolhido por concentrar um conjunto de problemas existentes na comunidade. Essa apresenta índices de desenvolvimento em muitos casos mais baixos que o do resto do país. Por exemplo, a taxa de analfabetismo é quase um ponto maior que a do país, o mesmo ocorrendo com a média de escolaridade da população adulta. Em termos de renda própria a comunidade tem muito poucos já que praticamente carece de atividade econômica local pela qual receba impostos. Está entre as seis comunidades mais pobres da região metropolitana, na qual existe um total de 52 comunidades. Em termos de organização e participação social, se bem que exista uma longa tradição, o que se observa hoje são inumeráveis dificuldades para conseguir a participação dos habitantes nas organizações. Isso ocorre nas organizações formais – como Juntas de Vizinhos – e nas organizações informais a participação parece ser esporádica, pontual. Ainda que seja a comunidade da grande Santiago que reúne a maior população de origem mapuche, ela não chega a ser um agente fortemente aglutinador nem um mobilizador social.

6. Gestão participativa em educação-Kelluwün

A) Dados Institucionais:

País: Chile.

Cidade ou localidade: Temuco, região da Araucanía.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Universidad de la Frontera/Departamento de Educación/Fundación de Desarrollo Educacional La Araucanía (Ufro/Fudea).

Tipo de instituição: Universidade/educação superior.

Âmbitos principais de trabalho: Pesquisa, docência, extensão.

Ano de criação: 1980.

Endereço: Montevideú, 0720, Temuco – Região da Araucanía – Chile.

Telefone: (56-45) 734010.

E-mail: kelluwun@ufro.cl

Nome e sigla de outra instituição vinculada ao projeto: Departamento de Administración da Educação Municipal.

Tipo de instituição: Municipalidade de Ercilla. **Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto:** Administração Educacional.

Telefone: Guillermo Williamson C.

E-mail: gwilliam@ufro.cl

B) Dados do Projeto:

Nome: Gestão Participativa em Educação-Kelluwün.

Objetivo geral: Promover a Participação Social, a Gestão, a Cultura Democrática e a Educação Intercultural Bilíngüe (EIB) nas comunidades locais e educativas do município de Ercilla.

Metas: Conseguir que pelo menos 12 comunidades educativas e locais do município de Ercilla participem ativamente da proposta, da ação e dos resultados do projeto.

Resultados esperados: Sistema de Educação Municipal (11 comunidades educativas e locais) com Projetos Educativos Institucionais (PEI) pertinentes e participativos; professores(as) aperfeiçoados(as) em EIB; comunidades indígenas com cultura tradicional recuperada em diversos graus; organização da demanda social por educação; melhoramento da qualidade e pertinência do currículo.

Lugar onde se desenvolve: Município de Ercilla-IX – Região da Araucanía.

Tipo de comunidade: Principalmente comunidades indígenas e rurais, assim como dois povoados e uma cidade pequena.

7. Fortalecimento da atuação de meninos, meninas, adolescentes e jovens do Valle San Rafael

A) Dados Institucionais:

País: Equador.

Cidade ou localidade: Esmeraldas – Valle San Rafael.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle (Cecafec).

Tipo de instituição: Corporação sem fins lucrativos. **Âmbitos principais de trabalho:** Formação, pesquisa, assistência técnica e consultoria em temas relativos à capacitação, educação, metodologias, materiais educativos etc.

Ano de criação: 1992.

Endereço: Lizardo García, 121, e 12 de Octubre.

Telefone: 239791-239792-239790.

E-mail: cecafec1@cecafec.org.ec

Página na web: www.cecafec.org.ec

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto:

Tipo de instituição: Fundação sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Organização Juvenil, Formação de Jovens.

Ano de criação: 1997.

Personalidade jurídica: 2195 do Ministério do Bem-Estar Social – agosto de 1999.

Endereço: Tolita 1, Manzana nº 24, Villa nº 25 – Pela Rua do PAI.

Telefone: Nelse Lizarazo, (06) 702771 ou 704207.

B) Dados do Projeto

Nome: Fortalecimento da Atuação de Meninos, Meninas, Adolescentes e Jovens do Valle San Rafael.

Objetivo geral: Fortalecer o protagonismo de meninos, meninas, adolescentes e jovens do Valle San Rafael, nos diversos âmbitos nos quais se desenvolve sua vida cotidiana, incidindo na transformação de ditos âmbitos como espaços de reconhecimento e valorização de crianças e jovens como sujeitos e atores de sua própria vida e da vida comunitária.

Metas: Componente organizativo-juvenil: quatro organizações juvenis com projetos em desenvolvimento e articulando em torno de si comunidades de aprendizagem em setores específicos do Valle San Rafael; quatro organizações juvenis com projetos em desenvolvimento e iniciando a articulação de comunidades de aprendizagem em torno de si; dez organizações juvenis, mas em fase de organização e tomada de decisões para articular, ao redor de si, diversos atores comunitários. Componente comunicativo: 27 números do periódico *La Voz del Valle* registrando a vida comunitária ao longo dos três anos do projeto; dez boletins informativos circulando em âmbitos institucionais locais e nacionais. Unidade móvel de telefone sem fio em atividade permanente de informação e contato no Valle San Rafael. Componente formativo: cem mestres(as) envolvidos(as) em propostas formativas e implementando transformações concretas em suas práticas de aula; 250 pais e mães participando em espaços formativos e obtendo transformações concretas em sua vida familiar; 100/150 jovens participando de maneira ativa e permanente em propostas e espaços formativos juvenis.

Resultados esperados: Jovens do Valle San Rafael, em processos organizativos sustentados, protagonistas de iniciativas e dinâmicas novas em sua comunidade, tomando decisões e assumindo responsabilidades em sua própria vida e na vida comunitária; escolas e colégios do Valle San Rafael desenvolvendo processos inovadores e transformadores da relação educativa e das práticas de aula e de escola, a partir de um enfoque de reconhecimento do protagonismo de meninos e meninas; projetos e atividades juvenis em execução, mobilizando e articulando o conjunto de atores do Valle San Rafael; ferramentas comunicacionais integradas à vida do Valle, assumidas por protagonistas da vida comunitária e em desenvolvimento permanente; famílias com climas afetivos favorecedores de um desenvolvimento saudável de suas crianças,

seus adolescentes e jovens; jovens com mais ferramentas pessoais e coletivas para enfrentar seu próprio projeto de vida, sua organização e a melhoria de sua vida e da vida de suas comunidades; crianças, adolescentes e jovens gerando transformações concretas em seu entorno familiar, escolar, comunitário, laboral e de pares; socialização da experiência de San Rafael em nível local, entre autoridades, instituições e organismos do âmbito educativo e de desenvolvimento comunitário em Esmeraldas.

Lugar onde se desenvolve: Valle San Rafael.

Tipo de comunidade: Urbana-rural/marginal.

8. Furcy como feira de aprendizagem

A) Dados Institucionais:

País: Haiti.

Cidade ou localidade: Port-au-Prince.

Departamento ou Estado: Departement De L'Ouest.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Université Quisqueya (Uniq).

Tipo de instituição: Universidade (com personalidade jurídica).

Âmbitos principais de trabalho: Ensino, pesquisa.

Ano de criação: 1990.

Endereço: Blvd. Herre Truman e Rue Charerco, Port-au-Prince, Haiti, (P.O. Box 796, Port-au-Prince, Haiti).

Telefone: (509) 221-6809, (509) 222-9002, (509) 222-9103. Fax: (509) 221-6809.

Nome e sigla de outra instituição vinculada ao projeto: Ministério da Educação da Juventude e dos Esportes do Haiti (MENJS).

Tipo de instituição: Governamental.

Âmbitos principais de trabalho: Coordenação Nacional da Educação.

Endereço: Rue Dr. Audin, Port-au-Prince, Haiti.

Telefone: (509) 222-9732, (509) 223-4716, (509) 222-7535. Michaelle A. Saint – Natus.

B) Dados do Projeto:

Nome: Furcy como Feira de Aprendizagem.

Objetivos que se propõe: No nível da comunidade de Furcy e em comunidades similares, desenvolver um outro modo de ser como comunidade; uma comunidade solidária, instituinte como uma comunidade de aprendizagem; no nível da univer-

sidade, de um novo pensamento em educação, que cause impacto positivo em sua ação de formação, pesquisa e prestação de serviços à comunidade.

Metas do projeto: O projeto pretende desenvolver um programa de educação em todos os níveis de tipo formal e não-formal em uma pequena comunidade do Haiti. Será realizado de acordo com as aspirações e necessidades da população e buscará fortalecer as relações de aprendizagem dentro de todos os tipos de escolas, níveis e idades para estimular seu desenvolvimento e aumentar suas possibilidades de ação.

O projeto consiste de: atividades pedagógicas diversificadas e demonstrações dirigidas a todos os níveis escolares, procurando reforçar a capacidade dos alunos e da população de resolver seus problemas de produtividade; ações de motivação de mestres, alunos e população; ações de divulgação; atividades de pesquisas universitárias por parte de estudantes e professores que produzirão artigos, teses, informações e observações; atividades para melhorar a capacitação dos residentes da zona, dos alunos e do sistema escolar formal e não-formal.

O projeto deseja que: os professores se capacitem; os alunos e estudantes aprendam a estudar de maneira diferente. Por essa razão, serão utilizadas diferentes estratégias de formação. Porque há uma necessidade de verificar se o ensino oferecido é compreendido; a necessidade de criar um lugar onde os alunos possam provar seus conhecimentos, explicá-los, transmiti-los a outros, tanto de forma escrita como oral. Além da visão tradicional de avaliação que seria formal, o projeto deseja introduzir formas expositivas de avaliação.

Lugar onde será desenvolvido: Furcy, uma pequena localidade rural localizada na Seção Comunal de Souçailles, no Departamento Oeste do Haiti.

Tipo de comunidade: é uma comunidade camponesa agrícola, mais pobre, onde as associações comunitárias não estão muito valorizadas pelas escolas.

População que será atendida: o projeto vai atender às crianças, aos jovens, aos adultos. Todos são de origem negra. Alunos, professores, jovens, pais de família, líderes comunitários e estudantes da Universidade Quisqueya vão trabalhar em conjunto para organizar feiras de aprendizagem; e vão aprender a fazer pesquisas e demonstrações para ensinar à comunidade, em geral, noções e atividades.

9. A escola como espaço de convergência para a transformação educativa (Lecece)

A) Dados Institucionais:

País: México.

Cidade ou localidade: Corregidora, Querétaro.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Tipo de instituição: Universidade.

Âmbitos principais de trabalho: Ensino, pesquisa e extensão.

Ano de criação: 1951.

Endereço: Cerro de las Campanas s/n, Centro Universitário, Querétaro, Qro.

Telefone: (52 4) 216 3103, 216 1841.

E-mail: sgarbus@sunserver.uaq.mx

Página na web: em construção.

Nome e sigla de outra instituição vinculada ao projeto: Serviços de Educação Primária do Estado de Querétaro

Tipo de instituição:

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Educação básica.

E-mail: sgarbus@sunserver.uaq.mx; s_garbus@yahoo.com

Telefone da Faculdade de Psicologia: (52-4) 216-3103, (52-4) 216-1841.

Telefone Celular: (52-4) 2194140;

Telefone Particular: (52-4) 235-0342. Sabina Garbus Fradkin.

B) Dados do Projeto:

Nome: A Escola como Espaço de Convergência para a Transformação Educativa (Lecece).

Objetivo geral: Criar estratégias que permitam uma co-participação e um compromisso mútuo entre a comunidade e a escola para melhorar a educação que se oferece nelas, vinculando-a com as necessidades próprias da comunidade, resgatando a escola como instituição formadora de recursos humanos de e para a comunidade, assim como agente de mudança que seja coadjuvante no desenvolvimento da mesma; criar redes de comunicação entre comunidades e entre escolas que permitam trocas de experiências, propostas e idéias. Com esses intercâmbios, pretende-se potencializar os conteúdos escolares em novos espaços de funcionalidade; localizar a escola como o eixo articulador para a transformação de comunidade – escola – universidade. Isso promove, por um lado, uma formação permanente dos docentes envolvidos não só para a prática, mas também na prática. Por outro lado, favorece as aprendizagens contínuas de alunos, membros da comunidade e universitários.

Metas: Pretende-se incidir nas formas de relação existentes entre professores, alunos, conteúdos e comunidade, com o fim de dinamizar essas relações para fortalecer e dar sentido às aprendizagens escolares como veículo de transformação educativa e comunitária.

Propomos: Que os professores assumam a responsabilidade de sua formação permanente, tanto em termos de conhecimentos acadêmicos como didáticos; que as crianças ressignifiquem os conteúdos escolares vinculando-os com sua realidade social; que a comunidade vislumbre as possibilidades da escola para coadjuvar o desenvolvimento comunitário; que mestres, alunos e membros da comunidade possam conceber os conteúdos escolares como objetos socioculturais úteis na resolução de problemas que se apresentam em seu que fazer e como geradores de novas perguntas que ampliem sua visão de mundo; que os participantes possam acessar outras manifestações culturais, formas de organização e conhecimentos que não são usuais dentro de sua comunidade; que os universitários se formem a partir de uma realidade particular sem perder de vista o contexto social, o que permitirá formar profissionais de alto nível para a intervenção educativa, que possam apresentar soluções para problemas educativos que gerem fracasso e evasão escolar; desenhar propostas didáticas e incentivar sua implementação; recuperar o que a tecnologia atual oferece para produzir material didático de apoio e capacitar os docentes no uso e no manejo desses recursos; dar sentido à extensão, que constitui uma das funções substantivas

da universidade, convertendo o serviço para a comunidade em um espaço de encontro, onde o conhecimento gerado pela instituição seja impactante nas comunidades e isso, simultaneamente, enriqueça a formação dos profissionais.

Resultados esperados: Ampliar o número e o tipo de atividades culturais e produtivas com a participação de todos os setores contemplados neste projeto, que incidam fundamentalmente no desenvolvimento da comunidade; reduzir os índices de fracasso escolar (reprovação, evasão); propiciar que a cada vez haja mais membros da comunidade envolvidos com a escola; obter maior número e maior diversidade de produções dos participantes, tanto escritas como audiovisuais, que enriqueçam o trabalho na aula, na escola e/ou na comunidade, e que possam ser utilizados, também, como meios de difusão das experiências.

Lugar onde se desenvolve: Comunidades rurais e urbanas populares pertencentes ao município de Villa Corregidora, no Estado de Querétaro.

Tipo de comunidade: Rural e urbana popular. A região em que se insere esse projeto pertence ao município de Villa Corregidora do Estado de Querétaro. Esse município está composto por 66 localidades das quais 64 são rurais com menos de 2.500 habitantes. Essas comunidades caracterizam-se por ter um modo de produção agrícola de autoconsumo, o que obriga os pais de família a buscarem outras fontes de renda fora da comunidade. O nível educacional da população de jovens e adultos (15 anos ou mais) que habita o município pode ser descrito assim: 17% não têm instrução escolar, 22% têm primário incompleto, 22% concluíram o primário, o que nos indica que pouco mais de 60% dessa população têm, no máximo, estudos primários. Nas comunidades dessa região encontram-se 13 escolas públicas e uma particular onde trabalham 85 professores, cobrindo um total de 104 lugares. Vinte e três por cento das escolas são multisseriadas (bidocentes e tridocentes). As 13 escolas atendem a 3.250 alunos aproximadamente.

10. Ação educativa para o desenvolvimento comunitário

A) Dados Institucionais:

País: México.

Cidade ou localidade: San Antonio Siho, Yucatán.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Investigación y Educación Popular. Autogestiva, A. C. (Iepaac).

Tipo de instituição: Associação civil sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho: Desenvolvimento sustentável, educação, produção e comercialização.

Ano de criação: 1990.

Endereço: Rua 69ª, Nº 508, Dpto. 1 por 62, Centro. 97000 Mérida. Yucatán, México.

Telefone: (52-9) 924-2166.

E-mail: iepa@laneta.apc.org

Página na web: www.laneta.apc.org/iepaac

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto: Coox-Baxa-Ha, S.S.S.

Tipo de instituição: Organização civil de camponeses. **Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto:** Educação, organização comunitária.

Ano de criação: 1991.

Personalidade jurídica: Sociedade de Solidariedade Social.

Endereço: Domicílio conhecido, San Antonio Siho, Halachó, Yucatán, México.

Telefone: Guillermo Alonso Ângulo.

E-mail: iepa@laneta.apc.org

B) Dados do Projeto:

Nome: Ação educativa para o desenvolvimento comunitário.

Objetivo geral: Comunidade de San Antonio Siho trabalhando organizadamente em projetos de desenvolvimento comunitário sustentável dentro do modelo de um plano de desenvolvimento microrregional.

Metas: Um programa educativo que vincule as pessoas, os projetos e as instituições educativas em ações que promovam o desenvolvimento integral da comunidade.

Resultados esperados: Uma pesquisa temática sobre as formas mais tradicionais de educação; um Centro de Capacitação e Formação e uma Escola de Alta Cultura Maia devidamente equipadas e operando adequadamente. Programas educativos adequados e aplicados à formação de promotores. Programas educativos e de ação aplicados aos grupos de base e às instituições educativas; um modo de formação e capacitação capaz de ser utilizado para o resto da microrregião e da Península.

Lugar onde se desenvolve: San Antonio Siho, Yucatán, México.

Tipo de comunidade: Rural-indígena maia.

11. Rede de Comunidades de Aprendizagem: proposta para o fortalecimento de processos locais de autonomia social em comunidades indígenas e camponesas do México

A) Dados Institucionais:

País: México.

Cidade ou localidade: Zautla, Puebla (Sierra Norte de Puebla).

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Asociación Civil – Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – Promoción y Desarrollo Social Cesder-Prodes, A.C.

Tipo de instituição: Organismo não-governamental para o desenvolvimento, sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho: Educação formal e comunitária; formação continuada de docentes; incentivo, apoio e assessoria para ações comunitárias de desenvolvimento nas temáticas de produção alimentar (agropecuária); meio ambiente; saúde, nutrição e bem-estar familiares e comunitários; incentivo e apoio a micro-empresas; microcrédito e sistemas de auto-financiamento; organização comunitária, direitos humanos, direitos de cidadania, da mulher e dos povoados indígenas; cidadania e participação; desenvolvimento infantil.

Ano de criação: 1982 (constituída legalmente em 1985).

Endereço: Capolihtic s/n, Zautla, Puebla, México.

Endereço postal: A.P. 47, Tlatlauqui, Pue., 73900, México.

Telefone: (+52) (7)97 65638 (caixa de telefonia rural; deixar mensagens). **Telefone:** Ulises Márquez Nava.

E-mail: cesder@laneta.apc.org

Página na web: <http://www.laneta.apc.org/cesder>

B) Dados do Projeto:

Nome: Rede de Comunidades de Aprendizagem: proposta para o fortalecimento de processos locais de autonomia social em comunidades indígenas e camponesas do México.

Objetivos gerais: Potenciar as ações que, nos processos educativos comunitários, estimulam as organizações participantes a vincular de forma mais completa e sistemática as necessidades de aprendizagem com o desenvolvimento de capacidades técnicas e políticas que fortaleçam a autonomia grupal; consolidar, sistematizar e difundir a experiência de quatro equipes comunitárias, com a finalidade de identificar os fatores que determinam a maior qualidade do trabalho, potencializar sua ação de transformação comunitária e fortalecer os processos de aprendizagem grupais e comunitários gerados a partir da ação coordenada de agentes de mudança de diversas organizações; consolidar e operacionalizar a perspectiva educativa proposta (operando atualmente nos níveis de educação média e superior), ampliando suas possibilidades de incidência no nível de educação básica (inicial, pré-escolar e primária).

Metas: Estimular e apoiar nas comunidades processos organizativos para a transformação das condições de vida, e que gerem processos de aprendizagem coletivos e individuais; desenvolver processos de pesquisa-ação que permitam a identificação-sistematização de necessidades educativas e dos processos de aprendizagem que a partir delas sejam gerados; desenvolver conteúdos educativos, materiais e recursos mediadores dos processos de aprendizagem, locais adequados e necessários; consolidar processos de trabalho em quatro comunidades (localidades) que se constituam como comunidades-modelo para gerar efeitos de demonstração, em termos de comunidades de aprendizagem; desenvolver a metodologia de trabalho das equipes comunitárias que estimulam Comunidades de Aprendizagem; ampliar e consolidar as estratégias pedagógicas dos modos educativos estimulados pelas organizações participantes na região, assim como a perspectiva de educação rural que foi desenvolvida; gerar processos de pesquisa educativa que ampliem perspectivas e propostas; formar recursos humanos, técnicos e profissionais, como promotores-educadores na perspectiva das Comunidades de Aprendizagem.

Resultados esperados: Gerar um processo amplo de participação local para discutir e analisar os problemas da comunidade, propondo imagens de vida boa e propor, comunitariamente ou por grupos, projetos coletivos de felicidade na forma de um Plano Estratégico de Ação; estabelecer formas e instâncias de organização dos sujeitos sociais regionais e da comunidade, assim como formas de articulação para a realização dos projetos, em cada comunidade e em seu conjunto; realização e atu-

alização periódica de autodiagnósticos comunitários para determinar necessidades de aprendizagem individuais e coletivas que permitam determinar programas educativos comunitários; incorporar às propostas de educação formal das comunidades e às organizações participantes as necessidades de aprendizagem, ampliando-as, reformulando-as e/ou validando-as; elaborar e implementar programas de educação e capacitação, que contenham propostas de conteúdos e organização, e materiais educativos para as escolas e os grupos de trabalho das organizações; fortalecer as organizações participantes desenvolvendo em cada um de seus programas ou instituições uma área de capacitação e formação, com capacidade para ampliar sua ação até outras comunidades; fortalecer as comunidades do projeto e o Cesder como instâncias de produção, distribuição e difusão de materiais educativos que dêem serviço às comunidades e às escolas da região; nas quatro comunidades do projeto será abordado o trabalho com o enfoque de comunidades de aprendizagem, e será determinado seu programa educativo, realizando os processos de aprendizagem, avaliando os benefícios individuais e comunitários, articulando a educação formal com a não-formal, com a participação dos sujeitos sociais de cada comunidade de aprendizagem, e estabelecendo modos permanentes de organização para assegurar sua continuidade; sistematização e integração de metodologias para a instalação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em comunidades rurais-indígenas de extrema pobreza e para o desenho curricular com base em unidades de trabalho educativo para a aprendizagem aplicável aos processos de educação formal e não-formal; sistematização da experiência, avaliando as possibilidades de ampliação, determinando programas de trabalho para dar continuidade e expandir a proposta para outras comunidades e com outros sujeitos sociais; sistematizar a produção metodológica com relação às cinco propostas pedagógicas que foram desenvolvidas pelo Cesder, e formulá-la para sua aplicação em termos de fundação pedagógica, de metodologia e de didática, para processos de educação formal básica; sistematizar a perspectiva educativa das organizações em termos de proposta ética (dignidade, identidade e autonomia) e antropológica-social (comunidade camponesa e educação: papel da educação hoje na comunidade camponesa e indígena); diagnosticar o desenvolvimento de habilidades do pensamento em crianças de educação básica das comunidades, para utilizar seus resultados como base do traçado de propostas educativas; desenvolvimento de processos de pesquisa sobre formas de conhecimento e percepções culturais nas comunidades camponesas de referência, para alimentar as propostas educativas; planejamento e implementação de um programa de Diploma em Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação Rural para a formação dos recursos humanos das organizações participantes e aberto a outras.

Lugar onde se desenvolve: Comunidades de San Andrés Yahuitlalpan, Chilapa de Vicente Guerrero, Emiliano Zapata e Zautla, do Município de Zautla, Puebla, México.

Tipo de comunidade: Comunidades rurais com 50% ou mais de população indígena.

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto

	Coordenadora Inter-Regional Feminista Rural Comaletzin (Comaletzin, A.C.)	Centros Infantis Camponeses e Sociedade de Solidariedade Social (CIC, SSS)
Tipo de instituição	Organização não-governamental para o desenvolvimento, sem fins lucrativos	Organização social predominantemente de mulheres camponesas e indígenas
Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto	Meio ambiente, gênero e desenvolvimento, educação comunitária, formação de líderes (mulheres), saúde	Atividades econômicas e de bem-estar para seus sócios e comunidades onde esteja presente
Ano de criação	1992	1989
Pessoa jurídica	Associação civil	Sociedade de solidariedade social
Endereço	Camino a ⁴⁰⁰ , Tlatlauqui, Pue.	Domicílio conhecido Zautla, Pue

12. Rede de educação e desenvolvimento

A) Dados Institucionais:

País: Peru.

Cidade ou localidade: Distrito da Villa El Salvador, Zona Cono Sur, Departamento de Lima.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Centro de Estudos e Promoção do Desenvolvimento (Desco).

Tipo de instituição: Organização não-governamental.

Âmbitos principais de trabalho: Nacional (Lima, Arequipa, Huancavelica, Junin – Valle de Pichanaki).

Ano de criação: 1965.

Endereço: León de la Fuente, 110, Magdalena, Lima – 17, Oficina central.

Telefone: 2641316 oficina central / 4932174 Programa Urbano oficina Villa El Salvador.

E-mail: carolina@urbano.org.pe

Página na web: www.desco.org.pe

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto: Governo local da Villa El Salvador.

Tipo de instituição:

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: educação, prevenção, organização civil, planificação, avaliação, relações institucionais.

Ano de criação: 1983.

Endereço: Setor 2 grupo 15 s/n Ruta “A” Lima – 42.

Telefone: Mariana Llona.

E-mail: mariana@urbano.org.pe

B) Dados do Projeto:

Nome: Rede de Educação e Desenvolvimento

Objetivos: a) Objetivo geral: Fazer da Villa El Salvador uma comunidade educativa e de aprendizagem, que atue em favor de seu desenvolvimento; b) Objetivos específicos: 1) Fortalecer o desenvolvimento local da Villa El Salvador por meio da dinamização e participação ativa da comunidade na formulação e na implementação de propostas de educação e aprendizagem comunitária, e por meio da conformação de redes sociais pertinentes; 2) Favorecer o melhoramento da prática pedagógica para satisfazer adequadamente as demandas educativas do distrito, e assumir metodologias diferenciadas de acordo com as capacidades, necessidades e interesses dos educados, e fortalecer a identidade do mestre; 3) Fomentar e exercitar competências referidas à participação comunitária, à construção de espaços e práticas democráticas e à educação cidadã, nos espaços formais de ensino e de interação social.

Metas: Contribuir para a melhoria da prática pedagógica por meio da diversificação curricular e da elaboração de estratégias de formação continuada: oito projetos BIP que contribuam para a diversificação curricular financiados em escolas públicas; uma publicação das propostas metodológicas dos projetos BIPs financiados em 2000; um diagnóstico elaborado da comunidade educativa; um espaço de formação docente continuada funcionando em uma agência municipal.

Planejar e estimular um espaço de encontro entre a escola e a comunidade para a melhoria de aprendizagens: um projeto de integração escola-comunidade elaborado e funcionando; uma estratégia de comunicação formatada para o projeto integração escola-comunidade.

Sistematizar o processo de articulação de agentes educativos para a melhoria da qualidade educativa em VES: sistematizar a experiência da Mesa de Educação; um documento de sistematização sobre o processo de articulação dos agentes educativos.

Promover a Mesa de Juventude como espaço de articulação entre as organizações juvenis, instituições e o governo local: um plano de trabalho elaborado para 2001 da Mesa de Juventude; um diagnóstico da juventude local elaborado pela Mesa de Juventude; uma Mesa de Juventude funcionando permanentemente.

Promover a Mesa de Educação como espaço de articulação da comunidade educativa e do governo local: um plano de trabalho elaborado para 2001 da Mesa de Educação; um plano de educação distrital elaborado; uma Mesa de Educação funcionando

permanentemente; preparar a celebração do segundo Aniversário da Mesa de Educação; elaborar e publicar o Anuário da Mesa de Educação; publicação do Boletim da Mesa de Educação; uma publicação do I Congresso Distrital de Educação.

Fortalecer as capacidades dos jovens organizados: elaborar e executar um módulo de capacitação para jovens sobre suas necessidades de aprendizagem.

Fortalecer as capacidades de gestão e articulação da comunidade educativa: os atores da comunidade educativa apropriam-se da proposta da Mesa de Educação; consolidar uma equipe de facilitadores da comunicação; executar e monitorar o projeto da escola de líderes; apoiar o Festival dos Direitos da Criança; todos os agentes educativos de VES estão representados na Mesa de Educação; participar nas equipes de trabalho da Mesa de Educação e assessorá-las.

Resultados esperados: Contribuir para a melhoria da prática pedagógica por meio da diversificação curricular e da elaboração de estratégias de formação contínua; planejar e incentivar um espaço de encontro para a melhoria de aprendizagens entre a escola e a comunidade; sistematizar o processo de articulação de agentes educativos para a melhoria da qualidade educativa em VES; promover a Mesa de Juventude como espaço de articulação entre as organizações juvenis, as instituições e o governo local; promover a Mesa de Educação como espaço de articulação da comunidade educativa e do governo local; fortalecer as capacidades dos jovens organizados; fortalecer as capacidades de gestão e articulação da comunidade educativa.

Lugar onde se desenvolve: Distrito da Villa El Salvador, Lima.

Tipo de comunidade: Organizada e com tecido social dinâmico.

13. Projeto Comunidade de Aprendizagem

A) Dados Institucionais:

País: Uruguai.

Cidade ou localidade: Montevidéu.

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Intendência Municipal de Montevidéu.

Tipo de instituição: Governamental.

Âmbitos principais de trabalho: Políticas sociais, saneamento, trânsito, urbanismo e áreas verdes, cuidados básicos de saúde, cultura.

Ano de criação: 1947.

Endereço: Soriano, 1.402.

Telefone: (598-2) 901-5797.

E-mail: padolimm@montevidéu.com.ue

Nomes e siglas de outras instituições vinculadas ao projeto: El Tejano

Tipo de instituição: Organização comunitária de bairro.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Gestão em centros juvenis, comunidade, meios de comunicação alternativos.

Ano de criação: 1988.

Personalidade jurídica: Sim.

Endereço: Carlos Ma. Ramírez, 867 – Montevidéu.

Serviço de Orientação Vocacional Ocupacional (OVO) Faculdade de Psicologia (Udoar)

Tipo de instituição: Universitária.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Orientação vocacional, apoio docente, coordenação acadêmica.

Personalidade jurídica: Sim

Endereço: Mercedes, 1.737 – Montevideú.

Telefone: Susana Grunbaum, Pablo Mazzini

E-mail: padolimm@Montevideú.com

B) Dados do Projeto:

Nome: Projeto Comunidade de Aprendizagem.

Objetivo geral: Melhorar o clima de convivência dentro dos Centros Educativos e fortalecer a relação deles com seu entorno comunitário.

Metas: Que melhore o clima de convivência dentro dos centros educativos da zona e que diminua a evasão escolar; que exista mais intercâmbio e comunicação entre famílias, vizinhos, comunidade e centros educativos. Que se forme uma rede local ativa de apoio à aprendizagem de todos, especialmente dos jovens; que as autoridades do ensino estejam informadas e comprometidas com as atividades do projeto.

Resultados esperados:

Com os jovens: jovens com mais clareza sobre sua identidade e seu projeto pessoal. Jovens com experiência lúdico-expressiva. Jovens com melhores relações consigo mesmos(as) e com os(as) outros(as); jovens opinando pelos meios de comunicação e atividades culturais; jovens com mais conhecimento sobre seu crescimento e desenvolvimento. Jovens com diminuição dos transtornos de conduta. Jovens com mais conhecimento sobre os próximos passos dentro do sistema educativo.

Com os docentes: docentes com mais conhecimento sobre a realidade juvenil. Docentes com assessoria psico-social sobre casos, grupos. Docentes com mais ferramentas lúdico-expressivas.

Com os pais, as mães e os referentes adultos: mais conhecimento e compreensão sobre a realidade juvenil. Com mais capacidade de educar em igualdade filhas e filhos. Assessorados em aspectos psico-sociais. Com mais experiência lúdico-reativa e cultural.

Encontros intergeracionais: jovens, docentes, pais e mães ou referentes adultos, com experiência de vínculos alternativos.

Com a comunidade: rede local constituída de instituições que prestam serviço aos jovens. Guia de serviços para os jovens sistematizada, publicada e acessível. Jovens,

docentes e referentes adultos com maior conhecimento dos diferentes serviços locais. Materiais elaborados pelos jovens, publicados e distribuídos na região e no Departamento. Promotores juvenis inseridos ativamente nas ações do Projeto. Atividades culturais nos diferentes espaços da rede e em centros educativos, abertas à população do bairro.

Com as autoridades do ensino: participação de um delegado das mesmas na equipe de avaliação e acompanhamento; acesso a informes do projeto. Visitas ao projeto.

Lugar onde se desenvolve: Zona oeste da cidade.

Tipo de comunidade: Urbana, de baixos recursos.

14. Projeto La Vega: um bairro mobilizado em torno de seu próprio projeto educativo e cultural

A) Dados Institucionais:

País: Venezuela.

Cidade ou localidade: Caracas.

Nome e sigla da instituição que detém a coordenação geral do projeto: Fundación Apoyo a la Familia y a la Infancia (Afin).

Tipo de instituição: Fundação privada sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho: Desenvolvimento de programas sociais de apoio à família.

Ano de criação: 1993.

Endereço: Avenida Andrés Bello, Torre Fundación del Niño, Piso 7, Oficina 71, Caracas, Venezuela.

Telefone: (58) 212-5753146.

E-mail: fundafin@eahoo.com

Nome e sigla da instituição que administra os fundos: Universidade Católica Andrés Bello (Ucab).

Tipo de instituição: Universidade.

Âmbitos principais de trabalho: Programas acadêmicos, de pesquisa e de extensão à comunidade.

Ano de criação: 1953.

Endereço: Avenida Intercomunal de Antímamo, Montalbán, Caracas, Venezuela.

Telefone: 58-212-4074455.

E-mail: mmorales@ucab.edu.ve

Página na web: www.ucab.edu.ve

Nome e sigla de outras instituições vinculadas ao projeto:

Asociación Civil Redes Escolares de Solidaridad (Reclave)

Tipo de instituição: Associação sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Cuidados com crianças e adolescentes não-escolarizados. Orientação às famílias. Formação de jovens e adultos em artes e ofícios.

Ano de criação: 1998.

Personalidade jurídica:

Endereço: Calle 7 de Septiembre, Casa nº 42, Barrio El Carmen – La Vega – Caracas – Venezuela.

Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Asovele)

Tipo de instituição: Associação sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Formação docente e pesquisa, clubes de língua e bibliotecas escolares.

Ano de criação: 1990.

Personalidade jurídica:

Endereço: Avenida Páez, Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 2, Oficina 201 – Paraíso – Caracas – Venezuela.

Asociación Civil Grupo Utopía

Tipo de instituição: Associação sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Formação e orientação de jovens.

Ano de criação: 1979.

Personalidade jurídica:

Endereço: Calle El Encanto, Casa Parroquial, Setor Las Casitas – La Vega – Caracas – Venezuela.

Fundación para el Desarrollo de la Agricultura Ecológica, Reciclaje y Energías Alternativas (Fundagrea)

Tipo de instituição: Fundação sem fins lucrativos.

Âmbitos principais de trabalho com incidência no projeto: Criação de hortas escolares e familiares. Assessoria ao componente de capacitação para o trabalho.

Ano de criação: 1988.

Personalidade jurídica:

Endereço: Centro Ambiental Topo Las Piñas, Calle 12 con Calle A, Caracas, Venezuela.

Telefone e fax: Sandra Arróspide, (58-212) 575-3146.

E-mail: arrocor@cantv.net.ve

Endereço: Avenida Andrés Bello, Torre Fundación Del Niño, Piso 7, Oficina 71 – La Candoaria – Caracas – Venezuela.

B) Dados do Projeto:

Nome: Programa Redes

Objetivos: Obter a incorporação ou permanência dentro do sistema educativo formal de meninos, meninas e jovens excluídos ou em risco de exclusão; sensibilizar, informar e integrar às redes de apoio à criança, às famílias e aos membros da comunidade; potenciar o recurso humano existente dentro da comunidade.

Programa para pais: Reforçar o vínculo instituição escolar/criança/família; oferecer aos pais e representantes informação, orientação e ferramentas que lhes permitam favorecer o desenvolvimento satisfatório dos filhos e assim prevenir integralmente.

Capacitação para o trabalho: Desenvolver um plano de capacitação trabalhista, que contribua para resolver as necessidades das comunidades e instituições educativas beneficiárias, onde se preparem jovens e adultos com ferramentas e técnicas para formar-se em um ofício, consolidando a instalação de unidades de produção, sobre a base de uma economia produtiva.

Capacitação Docente: Atualizar a formação dos mestres das escolas participantes, tanto de pré-escolar como das diferentes etapas de educação básica, a fim de melhorar e fortalecer suas práticas de aulas nas áreas que sejam necessárias, dentro de uma visão construtiva da aprendizagem.

Clubes de Língua: Gerar um espaço educativo no qual os participantes se auto-percebem como aptos para desenvolver sua competência comunicativa e possam negociar seu controle sobre a planificação e a execução das atividades; promover a autonomia pessoal e a responsabilidade social dos participantes, de forma democrática e participativa; facilitar o processo de integração e identificação institucional, comunitária, regional e nacional. Apoiar, em uma perspectiva comunicativa, o trabalho que outras cátedras realizem; fomentar a expressão criativa.

Bibliotecas Escolares: Facilitar o acesso dos alunos a materiais de leitura dentro das aulas. Estimular a produção literária.

Clubes e Olimpíadas de Matemática: As crianças exercitam-se com um conjunto de problemas de Matemática e têm oportunidade de participar das Olimpíadas de Matemática de La Vega.

Liceus de Férias: Escolas que não têm período de férias, a fim de promover reforço escolar e servir de espaço recreativo e de convivência educativa. Jovens ensinando seus vizinhos do bairro.

Cuidado Nutricional e Saúde Integral: Orientar, educar e acompanhar com cuidado, em função de uma nutrição infantil sã e adequada; canalizar a atenção médico-assistencial das crianças; promover atividades escolares, extra-escolares e comunitárias de resgate e saneamento ambiental.

Assessoria Jurídica: A Ucab, por meio da Escola de Direito, desenvolve o exercício prático profissional com estudantes do 5º ano, assessorados por um profissional de Direito. Essa obra é de caráter social gratuito, pois se resolvem problemas de natureza legal, em matérias como família, crianças e adolescentes, identificação, bens, contratos, comércio, trabalhista etc.; está dirigida a membros de comunidades de escassos recursos econômicos.

Beneficiários: Meninos, meninas e jovens da Paróquia La Vega; pessoal docente e diretores das escolas-piloto; pais e representantes das crianças escolarizadas ou não, vinculados ao projeto; membros da comunidade vinculados diretamente ou não ao projeto.

Cooperação Instituto Internacional de Planejamento
da Educação e Unesco Buenos Aires para a iniciativa
Comunidade de Aprendizagem da Fundação
W. K. Kellogg

Fundação W. K. Kellogg

Francisco Tancredei
Diretor para América Latina e Caribe

Jana Arriagada
Blas Santos
Andrés Thompson
Diretores de Programa

Instituto Internacional de Planejamento da Educação/Unesco Buenos Aires

Juan Carlos Tedesco
Diretor

Ignacio Hernaiz
Coordenador dos projetos da iniciativa *Comunidade de Aprendizagem*

Equipe de especialistas

Laura Fumagalli
Nerio Neirotti
Margarita Poggi

Consultores convidados

Elsa Castañeda Bernal
Beatriz Cuello
Laura Fainstein
Daniel Filmus
Máximo Giordano
Fernando Groisman
Juan Eduardo García Huidobro

Liliana Jabif
Carlos Jiménez
Glades Kochen
Doia Lerner
María Eugenia Letelier
Guiomar Namó de Mello
Mariano Palamidessi
Brenda Pereyra
Carolina Schillagi
Denise Valliant
Miguel Vallone

Assistentes

María José Gamboa
Marisol Paredes
Liliana Paredes

Instituto Internacional de Planejamento da Educação

O Instituto Internacional de Planejamento da Educação foi criado pela Unesco em Paris, em 1963, com o propósito de fortalecer as capacidades nacionais dos Estados-Membros da Unesco no campo da planificação e da gestão educativas. O IIPE contribui para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, difundindo os conhecimentos e formando especialistas nesse campo. Sua missão é a de promover o desenvolvimento de competências em matéria de definição e implementação de estratégias de mudança educativa. A criação de sua primeira sede regional em Buenos Aires, em abril de 1997, fundamenta-se nas especificidades da situação latino-americana e, particularmente, no interesse despertado pelo processo de transformação educativa que está acontecendo na maioria dos países da região.

Membros do Conselho de Administração do IPE

Presidenta:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malásia)

Diretora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malásia.

Membros designados:

Pekka Aro

Diretor, Divisão do Desenvolvimento de Competências, Escritório Internacional do Trabalho (OIT), Genebra, Suíça.

Josef M. Ritzen

Vice-Presidente, Rede de Desenvolvimento Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EUA.

Carlos Fortín

Secretário Geral Adjunto, Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (Cnuced), Genebra, Suíça.

Edgar Ortegón

Diretor, Divisão de Projetos e Programação de Inversões, Instituto Latino-Americano e do Caribe de Planificação Econômica e Social (Ilpes), Santiago, Chile.

Membros eleitos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Diretor, Programa de Educação, Fundação Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hübner (Alemanha)

Professor, Universidade Livre de Berlim, Berlim, Alemanha.

Zeineb Faïza Kefi (Tunísia)

Embaixadora extraordinária e plenipotenciária de Tunísia na França, Delegada permanente de Tunísia na Unesco

Philippe Mehaut (França)

Diretor adjunto, Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações, (Ceic), Marselha, França

Teboho Moja (África do Sul)

Professora de Educação Superior, Universidade de Nova York, Nova York, EUA.

Teiichi Sato (Japão)

Embaixador extraordinário e plenipotenciário do Japão na França, Delegado permanente do Japão na Unesco

Tuomas Takala (Finlândia)

Professor, Universidade de Tampere, Tampere, Finlândia.

Visite a página da web do IIPE/Unesco Sede Regional Buenos Aires para acessar a informação atualizada sobre nossas atividades de formação, pesquisa, assistência técnica, assim como publicações e documentos referentes a distintos aspectos da planificação e da gestão educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Coleção Educação para Todos

- Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004
- Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03
- Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
- Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas
- Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas
- Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias
- Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade
- Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias
- Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola
- Volume 10: Olhares Feministas
- Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB
- Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1
- Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Série Vias dos Saberes n. 2
- Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”: o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3
- Volume 15: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Série Vias dos Saberes n. 4
- Volume 16: Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17: Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Série Avaliação n. 1
- Volume 19: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004. Série Avaliação n. 2
- Volume 20: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Série Avaliação n. 3
- Volume 21: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006. Série Avaliação n. 4
- Volume 22: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. Série Avaliação n. 5
- Volume 23: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Série Avaliação n. 6
- Volume 24: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação n. 7

- Volume 25: Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Série Avaliação n. 8
- Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingüe
- Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior
- Volume 31: Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes

Este livro foi composto em
Adobe Caslon Pro e Helvética.

Papel miolo *offset* 90g.

Para MEC/Unesco.

tina, especialmente nos países de língua espanhola.

É uma complementação ao volume 9, *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*, que trata de experiências semelhantes realizadas no Brasil, e tem por objetivo ampliar o debate sobre o conhecimento reunido nos dois livros e a interação com as políticas que vêm sendo desenvolvidas por esses outros países, fortalecendo e ampliando o intercâmbio na institucionalização da *Educação Escolar Indígena*.

Nas regiões fronteiriças brasileiras, existem povos indígenas cujos territórios extrapolam as fronteiras nacionais - esse é o caso dos Yanomami (Brasil e Venezuela), Tukano (Brasil e Colômbia), Ticuna (Brasil, Colômbia e Peru), Chiquitano (Brasil e Bolívia), Guarani (Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, Uruguai), Ashaninka (Brasil, Peru, Bolívia), Macuxi (Brasil e Guiana) entre tantos outros. Assim sendo, o Estado brasileiro precisa implementar políticas públicas coordenadas que considerem as dinâmicas sociais e interativas entre os povos. Com isso, soma-se aos demais objetivos desse livro, o propósito de contribuir para o diálogo entre os países latino-americanos, tanto pela difusão de experiências exitosas quanto pela oferta de subsídios para o fortalecimento de nossas políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas.

