

Etnoeducação patrimonial – reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores

Gilmar Rocha*, Adriana Russi**, Johnny Alvarez***

Resumo

O texto apresenta alguns resultados parciais do projeto de pesquisa, ainda em curso, sobre educação patrimonial em Oriximiná/PA, no qual se articulam a experiência de extensão com a pesquisa etnográfica realizada em diversas comunidades locais. O objetivo é o de contribuir para a formação dos professores da rede pública de ensino, como sujeitos pesquisadores, nas comunidades onde atuam, tendo por fim a sua instrumentalização no processo de construção, em conjunto com os alunos, e de práticas educativas interdisciplinares, fortalecida por um olhar sensível ao patrimônio cultural local.

Palavras-chave

educação; patrimônio; Oriximiná; formação de professores.

* Professor do Departamento de Artes e Estudos Culturais (RAE) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio das Ostras, RJ, Brasil. gr@id.uff.br.

** Doutoranda em Memória Social (UNIRIO). Docente do curso de Produção Cultural da UFF no polo de Rio das Ostras, RJ, Brasil. adri.russitm@gmail.com.

*** Professor do Departamento de Psicologia ICHF-UFF. Niterói, RJ, Brasil. johnnyalvarez@id.uff.br.

Heritage ethnoeducation – anthropological reflections on an experience of teachers’ training

Abstract

This work presents some partial results of the ongoing research project about heritage education in Oriximiná/PA, in which experiences of community service and ethnographical research carried out in several local communities are combined. Its aim is to contribute to the training of teachers from the public school system as researchers within the communities where they work. In this way, it is expected that the enhanced awareness of local cultural heritage obtained through the research training may enable teachers to contribute to the process of building up, together with the students, interdisciplinary educational practices.

Key words

education; heritage; Oriximiná; teachers’ training.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados do Programa de Extensão Educação Patrimonial em Oriximiná, município localizado na região oeste do estado do Pará, no Baixo Amazonas; cidade na qual a Universidade Federal Fluminense (UFF) tem a Unidade Avançada José Veríssimo (UAVJ), que funciona desde 1972, prestando serviços às populações da região por meio de seus programas de extensão universitária.

A década de 1980 pode ser vista como um momento de profundas mudanças que afetaram a vida político-cultural e acadêmica da sociedade brasileira (Rocha, 2012). Na pauta das discussões constituintes, um novo paradigma para a universidade pública brasileira era pensado naquele momento, tendo em vista a sua relação com a sociedade e o papel da extensão, posteriormente incorporado no art. 207, da Constituição de 1988, referente à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Uma década depois, a Lei 9.394, de 1996, de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, reafirmaria essa orientação que resultou no *Plano Nacional de Extensão*, de 1999, e estabeleceu o seguinte conceito: “[a] Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (Corrêa, 2007, p.17).¹

No plano da cultura, a ampliação da noção de patrimônio cultural brasileiro integra a Constituição Federal de 1988 e foi complementada por meio do Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000, que instituiu o *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial*, então dividido em quatro livros: saberes, celebrações, formas de expressão e lugares. Em sintonia com a política de extensão, o governo brasileiro editou o Decreto nº. 6.320, de 20 de dezembro de 2007, no qual era criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ratificando assim um conjunto de ações iniciadas em 2001, com o *Plano Nacional de Educação (PNE)*.² Por meio da educação, busca-se valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável com vistas à promoção da cidadania. A combinação dessas

1. Para Boaventura Santos, a área da extensão terá um “significado muito especial” ao se tornar “um modo alternativo ao capitalismo global” conferindo às universidades participação ativa “na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (2004, p. 73).

2. Essas ações são parte de um processo histórico mais amplo no campo das políticas de cultura e de educação, em sintonia com as discussões orquestradas pela UNESCO sobre a diversidade cultural, na qual os temas da educação e do patrimônio cultural ganham notória visibilidade. No âmbito nacional, as orientações básicas encontram-se no texto Constitucional de 1988, Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e Do Desporto, Seção II – Da cultura, Art. 215 e 216 no que diz respeito, sobretudo, ao patrimônio cultural brasileiro e à importância da participação das comunidades em ações de preservação. Posteriormente, na área da Educação, temos sua regulamentação pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, de 1996.

ações, ao mesmo tempo em que promove o diálogo entre o patrimônio e a educação (formal e não formal), favorece o processo de formação continuada de professores e estimula o exercício de reflexividade em torno da educação patrimonial.

O Programa de Extensão Educação Patrimonial em Oriximiná/PA, iniciado em 2008, tem como objetivo desenvolver ações na área da preservação do patrimônio cultural integradas à formação continuada de educadores da rede pública municipal daquela localidade. Em consonância com as diretrizes para a extensão universitária, o programa busca promover a interação dialógica e a interdisciplinaridade com atores e campos diversos: de um lado, estabelecendo articulações e parcerias com universidades (UFRRJ; UESC), órgãos públicos municipais (SEMED; SECULT) e ongs (APIM, ARQMO, AMOCREC), sendo a equipe de pesquisadores constituída por professores e alunos de cursos diferentes (Produção Cultural, Psicologia, Artes, Antropologia, Educação, entre outros); de outro lado, trocando experiências com a população local, constituída por comunidades ribeirinhas, quilombolas, diferentes grupos indígenas, moradores da zona rural de terra firme ou moradores da zona urbana. Desde 2011, o Programa tem recebido apoio financeiro federal por meio do edital PROEXT/ MEC/ SESu, o que tem sido fundamental para o seu desenvolvimento e continuidade, garantindo assim a realização de várias atividades e a produção de material paradidático.³

Assim, aliando ensino-pesquisa-extensão, o Programa tem possibilitado a produção de conhecimento e o acúmulo de experiências fundamentais ao desenvolvimento de um conjunto de reflexões em torno da educação patrimonial. Importante ressaltar que os dados apresentados, resultado da abordagem etnográfica e do trabalho integrado com membros das comunidades e dos professores/alunos das escolas da região, fazem parte de um processo cognitivo mais amplo, envolvendo os campos da Antropologia, da Educação e do Patrimônio, que estamos chamando de “etnoeducação patrimonial”.

Etnoeducação patrimonial

Apesar dos modismos que muitas vezes tomam conta da academia, o termo

“etnoeducação” não adquiriu, até o presente momento, “ressonância” sociológica. As poucas referências encontradas remetem a experiências de ensino-aprendizagem realizadas em comunidades indígenas e quilombolas.⁴ Nesse caso, etnoeducação apresenta clara conotação étnica.

3. Até o presente momento já foram produzidos dois volumes dos *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio e um Inventário do artesanato tradicional* – catálogo, acompanhado de vídeo.

4. Em levantamento preliminar no banco de teses da CAPES, foi encontrada uma única referência à “etnoeducação” no sentido da política educativa do estado colombiano para populações afro-ameríndias.

Contudo, essa categoria parece evocar ainda, de imediato, outro sentido, mais ou menos relacionado e/ou oriundo do campo de estudos do interacionismo simbólico, quando pensamos no parentesco com a etnometodologia, a etnobotânica, a etnozootologia, etc, como formas ou procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos atores sociais em suas experiências habituais no mundo da vida cotidiana (Coulon, 1995). Fugindo a esses sentidos, pensamos a etnoeducação, a exemplo de outros objetos e campos desenvolvidos no âmbito das ciências sociais e humanas, como um fenômeno de ordem epistemológica, não restrito, portanto, à questão do método e/ou dos modismos teóricos. É como resultado das interpretações/traduições de antropólogos e de “nativos”, construídas a partir do encontro etnográfico, que a etnoeducação adquire significação epistemológica na medida em que tem pela frente o desafio de reunir metodologia e teoria. Assim, numa definição, a etnoeducação, entendida como processo cognitivo, deve ser vista como uma experiência partilhada por antropólogos, psicólogos, educadores e outros profissionais, além de alunos e comunidades envolvidas na ação.

Situada na confluência da pesquisa-ensino-extensão, ratificada pelas políticas de cultura e de educação, assim como pelas interações entre antropólogos, psicólogos e “nativos” (educadores, estudantes, população em geral) erigidas a partir do encontro etnográfico, a etnoeducação, mais do que campo, objeto, teoria, método e/ou política de Estado, é antes, uma forma de mediação entre conhecimento e ação. Afinal, a exemplo das preocupações de Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p.226) , em torno de uma “antropologia comprometida não só com o conhecimento sobre seu objeto de pesquisa, mas sobretudo com a vida dos sujeitos submetidos à observação” o Programa de Educação Patrimonial, em Oriximiná/PA, caminha na mesma direção. Com base nessa premissa, pensamos a etnoeducação patrimonial como um todo complexo formado pelas relações entre Antropologia, Educação e Patrimônio, assim como, pelas atividades de pesquisa, ensino e extensão, envolvendo múltiplas instituições e atores sociais. Resta ao antropólogo, então, o desafio de avaliar o seu compromisso ético e científico com o conhecimento e com a sociedade, pois, “quando a pesquisa vai além da construção de conhecimentos e se vê enleada em demandas de ação” (Oliveira, 2006, p. 227), o pesquisador se vê obrigado a refletir sobre a sua suposta neutralidade e objetividade científica e a se tornar um mediador entre instituições e atores envolvidos na ação de pesquisa-ensino-extensão.

O que os trabalhos de campo têm mostrado é a coexistência de sentidos múltiplos em torno da educação, do significado de aprendizagem, dos processos de ensinar e do entendimento do que é cultura, no seio das comunidades e escolas pesquisadas na região de Oriximiná/PA. Sentidos esses revelados nas fases anteriores do Programa de Educação Patrimonial, no qual foi realizado, entre outras atividades, o inventário do artesanato tradicional. Todo esse trabalho de investigação contou, naquele momento, com a participação dos artesãos locais. Na atual fase do Programa, foram iniciados trabalhos de pesquisas por projeto com seis escolas distintas do município, sendo duas escolas indígenas, uma quilombola, uma ribeirinha, uma urbana e uma de terra firme (no planalto). A essas experiências chamamos “projetos pilotos”, já que visam examinar a eficácia de nossos procedimentos metodológicos na formação continuada dos professores.

Desde o começo, professores, alunos e outros membros da comunidade foram convidados a preparar e a desenvolver atividades de pesquisa coletiva e interdisciplinar em suas respectivas comunidades. Nenhuma dessas atividades nasceu de uma proposição vertical e unilateral, mas de encontros transversais em que o grupo, em sua heterogeneidade, ia descobrindo os caminhos e buscando os meios de sua realização. Temos, como um dos princípios básicos, a ideia de que o método não pode aprisionar o interesse e a construção do processo de pesquisa e atuação. Invertendo o sentido etimológico da palavra metodologia (*méta*: “de acordo com”; *hódos*: caminho), os caminhos são (re)inventados à luz da orientação dos saberes locais. Não se trata, contudo, de defesa empirista, nos moldes da pesquisa-ação, muitas vezes denunciada como acrítica (Tripp, 2005), ao contrário, todo esse processo deve ser acompanhado de trabalho reflexivo sobre a produção do conhecimento.

O ponto de partida é o curso de formação de professores Etnoeducação e Patrimônio, realizado no início do ano de 2012, de que participaram, inicialmente, os professores das “escolas-piloto” e, posteriormente, foram envolvidos os alunos e alguns membros das comunidades. Cada caso ilustra uma escolha definida a partir dos interesses dos alunos e dos professores, sendo eles: lendas sobre a cobra grande, lendas como a da arraia gigante, formação sócio-histórica do bairro, paisagem natural e cultural, medicina caseira, caça e pesca, pintura corporal. Portanto, desde a escolha dos temas, dos informantes, dos procedimentos até dos modos de expressão (áudio, vídeo, desenhos, fotos, textos, poesia), os alunos e os professores elegeram o objeto a estudar. A título de exemplo, dois casos são apresentados a seguir.

O caso Macedônia

A comunidade Macedônia, ribeirinha, localizada às margens do Lago Sapucaá, lago de grande dimensão posicionado frente à zona urbana de Oriximiná-PA, abriga a escola de mesmo nome. O acesso é realizado somente por meio de barcos.⁵

O trabalho de campo foi realizado por equipes constituídas de professores e alunos da UFF e de professores e alunos dessa escola. Tão logo a equipe da UFF chegou à localidade, os professores e os alunos, envolvidos na atividade, foram convidados a relatar os trabalhos realizados até o momento. De imediato, “hóspedes não convidados”, diria Lévi-Strauss, emergem nos contatos iniciais. E, em pouco tempo, relações de poder, busca de prestígio, exercício de dominação ganham visibilidade. Assim, a continuidade do exercício de dialogia, construída meses antes, durante o curso realizado na cidade de Oriximiná com os professores, pareceu ter se transformado numa prática hierárquica e disciplinada de execução de tarefas. Houve quem tomasse para si a incumbência de organizar o modo de participação dos outros. A justificativa era a de que *“os professores não se interessaram muito pela atividade e que somente ele havia proposto a seus alunos ‘etnografar’ as lendas na região”*. A consequência principal ficou estampada nos textos e nos desenhos produzidos pelos alunos, ou seja, aquela era uma exigência formal cumprida sem qualquer motivação ou curiosidade. Tendo em vista a dificuldade de superar o “tarefismo escolar”, foi proposta aos professores e aos alunos uma imersão no campo onde, juntos, coletariam as lendas então pesquisadas.

Em reunião posterior, realizada com alunos e outros professores da escola, ficou claro o quanto a “mediação voluntária e interessada” comprometeu, inicialmente, os trabalhos propostos anteriormente, durante as oficinas de capacitação. Afinal, as atividades foram absorvidas como uma prática escolar tradicional, adaptada a uma das disciplinas e transformada numa tarefa curricular. A desconstrução dessa estrutura só foi possível por meio de trabalho dialógico com professores e alunos que, lenta e timidamente, passaram de uma atitude reativa e formal para a produção de um espaço interativo e interessado.

Na comunidade da Casinha, localizada próxima da comunidade Macedônia, “Seu Chico”, informante escolhido por um dos alunos para falar das lendas locais, fez a diferença. Muitas são as razões que justificam a contribuição de pessoas como Seu Chico para o sucesso do Pro-

5. Na maioria dos casos, o acesso às escolas só é possível pelos rios da região, sendo o principal deles o Trombetas. O acesso às escolas rurais, de terra firme (região do planalto), dá-se por meio de caminhões.

grama de Educação Patrimonial. A principal, sem dúvida, reside no fato de Seu Chico ser um desses “mestres populares”; ele mesmo, um patrimônio intangível.

A comunidade da Casinha tem como padroeiro São Francisco das Chagas. A fundação da comunidade está relacionada à origem da imagem do Santo, porém, envolta em descrições de misteriosos incêndios. Na versão de alguns alunos, tais incidentes foram provocados pelo Santo, com a “*intenção de direcionar o lugar onde sua imagem deveria ficar*”. Seu Chico fornece outra versão, segundo a qual, anos atrás, sua bisavó, moradora da região, após fazer promessa ao Santo pelo restabelecimento da saúde de um dos seus filhos, mandou buscar a imagem dele no Ceará. A curiosidade dos alunos pela nova versão expressa o significado de outra história possível. A partir de então, o relato de novas histórias e lendas foi uma consequência.

“Tudo que desejo sublinhar é que o que se traz de um estudo de campo depende muito do que se leva para ele” (Evans-Pritchard, 1978, p. 300). A arguta percepção do antropólogo condensa-nos uma gama de questões e de problemas que, lamentavelmente, não podemos explorar neste momento. Contudo, ela tem o mérito de colocar em destaque o fato epistemológico de que o campo relativiza nossas certezas acadêmicas, algumas vezes implode nossas metodologias, e acaba por reorientar nosso olhar para aquilo que os intérpretes “nativos” definem como sendo a sua cultura, o seu patrimônio.

Histórias, como a de Seu Chico, são importantes porque nos obrigam a olhar, às vezes, a história de outro lugar. Quando comparada à postura do referido professor que “conduzia” os trabalhos da equipe no campo, esse quase “drama social” (Turner, 1994) nos revela as tensas relações de poder/saber (entre o professor e o ribeirinho, o oral e o escrito), muitas vezes, traduzidas na dificuldade de falar *com* os outros, e uma facilidade de falar *pelos outros*. Situação bastante comum nos espaços escolares, pois mostra a propensão de alguns se colocarem como porta-vozes e não multiplicadores de vozes. Mas é importante avaliar que, muitas vezes, as pessoas encarnam ou representam forças impessoais cuja análise política pode revelar suas dimensões psíquicas. Adverte-nos Deleuze (1992, p.111), “[...] é [preciso] nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate. Neste sentido, o próprio ser é político”. Por certo, esse axioma se aplica ao Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná/PA, o que exige um processo de reflexividade constante dos agentes envolvidos na investigação, principalmente, da equipe proponente.

Falar menos em nome dos outros ou pelos outros, suscitar práticas em que possamos falar *com* os outros. Relação em que as diferenças e as vicissitudes apareçam e sejam destacadas. Formar grupos transversais, em que coabitem múltiplas vozes, em que a voz do professor, do pesquisador, não se imponha como porta-voz e fale por todos. Não falamos em nome da UFF, do CNPq, mas com essas instâncias. Exercitar a construção dialógica e transversal do pensamento é algo que devemos praticar o tempo todo.

O caso Santidade

A Escola de Ensino Fundamental Indígena Santidade, localizada às margens do rio Cachorro, região do alto Trombetas, é também denominada *Matxuwaya* e funciona na aldeia *Warahatxa Yowkuru*, conhecida, em português, como Santidade. Mantém dois professores: Mauro Muhako, professor indígena e, Clodoaldo dos Reis, não indígena. Os projetos realizados nessa escola estão em sintonia com o processo de valorização da cultura Kaxuyana⁶, iniciado alguns anos atrás.

Essa escola funciona provisoriamente na *tamiriki* (“casa grande”) e atende a 35 alunos, o que representa 56% do total da população da aldeia. A separação dos alunos em rapazes e moças para a realização dos projetos manteve a característica indígena de organização do trabalho por gênero. Dessa forma, coube aos rapazes o projeto *Kutmayanimtohu na woto yohotohu* (Pesca e caça) e às moças, o projeto *Kaxuyana we'tohu ramatohu – ikukuru na imenuru* (Resgate da cultura Kaxuyana – desenho e pintura). Os professores Mauro e Clodoaldo, ao final do curso Etnoeducação e Patrimônio, apresentaram os temas caça, pesca e pinturas corporais como de interesse dos alunos mais velhos que passaram a receber as primeiras lições pelos anciãos da aldeia. Assim, diferentemente do ensino transmitido cotidianamente no espaço da escola, os rapazes foram levados a coletar matéria-prima para a confecção de artefatos empregados na caça e na pesca, a identificar os elementos que sinalizam a presença de diferentes animais na floresta, a dominar os procedimentos para capturar animais, etc. Acompanhados pelos homens maduros, foram iniciados nas técnicas de uma boa caça ou pesca. Aqui, é importante destacar a proximidade dessa experiência com a dos ritos de passagem, posto que a caça e a pesca são práticas cada vez mais distantes da realidade dos jovens índios.

6. Os Kaxuyana são um povo indígena guianense, da família linguística Karib do grupo Parukotoano que soma pouco mais de 300 indivíduos e que, atualmente, vive em algumas aldeias na terra Indígena Parque do Tumucumaque, no rio Cachorro (PA) e também na região do rio Nhamundá (AM).

O projeto *Resgate da cultura Kaxuyana – desenho e pintura* contou com a participação dos mais velhos da aldeia, que explicaram e ensinaram às moças o segredo e as técnicas das pinturas corporais Kaxuyana. Em texto produzido por elas, que integra os *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio* – um dos produtos do Programa-, vemos um pouco desse processo de aprendizagem:

Para fazer tinta de jenipapo é assim: primeiro a gente rala o jenipapo, depois a gente cõa, aí colocamos líquido de banana pra ficar bem preto e depois colocamos no sol. Por último, pintamos uma pessoa no rosto com tinta preta. Depois de pronto nós usamos a tinta. É assim que todas as mulheres fazem tinta de jenipapo. A tinta de jenipapo nós usamos para a festa (Russi; Alvarez; Maciel, 2012, p. 38)

Na prática, esse aprendizado foi socializado, posteriormente, em atividades realizadas no espaço da *tamiriki*, em que os alunos mais velhos apresentaram aos mais novos o relato de suas ações. Como se caça a anta, a fabricação de fio usado para o arco, o domínio de um padrão de pintura corporal, foram algumas das performances executadas nesse encontro. Assim, os alunos que não participaram puderam assistir ao que seus colegas haviam vivenciado ao longo dos projetos.

O resultado, após avaliação de todos os envolvidos, foi a elaboração de um modelo que lembra a concepção de cultura em Geertz (1989), e cuja importância ultrapassa a simplicidade representada no esquema a seguir:

- Conhecimento> velhos> mente.
- Como aprendemos: perguntando, ouvindo, vendo, fazendo.
- Como registramos: escrevendo, desenhando, filmando, fotografando.
- Motivos para aprender o conhecimento dos velhos (por quê?): saber, ensinar no futuro, viver no presente, para não acabar a cultura.

A forma como os projetos foram desenvolvidos alterou o dia a dia na escola. A articulação entre os saberes cotidianos e o ensino formal foi “provocada”. O depoimento dos professores Mauro e Clodoaldo evidencia a mudança no cotidiano escolar: “*Essa nova forma de ensinar levou para nossos alunos uma aula mais estimulante, baseada em saberes cotidianos, tradicionais.*”

Além disso, a aproximação entre membros da comunidade, professores e alunos por meio de entrevistas e vivências sobre saberes e fazeres tradicionais foi um aspecto recorrente nos projetos pilotos realizados nas seis escolas de Oriximiná. O pequeno fragmento de um texto produzido, coletivamente, pelos alunos do projeto *Pesca e Caça* ilustra um pouco esse intercâmbio entre gerações em que a escola vai para além de seus muros e a comunidade é acolhida pela escola.

A nossa biblioteca são os mais velhos, porque a gente está resgatando nossa cultura, como os velhos, os antigos caçavam. [...] a gente estava caçando com os mais velhos a gente aprendeu com eles como é que eles caçavam macaco, anta, caititu e, assim, a gente aprende, mas a gente quer aprender mais, a gente quer que não termine esse projeto (Russi; Alvarez; Maciel, 2012, p. 38).

Ampliando o sentido da formação de professores, perguntamo-nos também sobre o que essas experiências nos ensinam ou o que aprendemos com elas. Muitos desafios nos são colocados pelo Programa, provocando todo um processo de reflexão em equipe, cujos resultados ainda que, parciais e incipientes, são muito estimulantes.

Desafios educativos

Este texto, de grande importância para o Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná/PA, reveste-se de múltiplas funções. Sem poder enumerar todas, destacamos o fato de tornar público um trabalho interdisciplinar sobre educação patrimonial, cujos primeiros resultados, ainda parciais, começam a vir à tona, e que vem se desenvolvendo, efetivamente, há dois anos.

Assim, inicialmente, inspirados no princípio extensionista, combinado com a pesquisa e o ensino, cultivamos a curiosidade de perceber e agir para além dos muros escolares. E, neste esforço de quebra de muros, nasceu um diálogo pautado em relações bastante ricas e complexas entre o mundo formal da escola e as práticas e saberes locais. Mediando esses mundos, encontra-se a educação patrimonial que, por sua vez, coloca-nos na fronteira de outros mundos e relações com a Antropologia, a produção cultural, a Psicologia, as comunidades locais e o que estamos chamando de etnoeducação – conceitualmente ainda em processo de construção. Trata-se de uma operação que envolve reflexão epistemológica, além da necessidade de qualificação

conceitual sobre os sentidos da etnografia, da educação, do patrimônio; também a exigência de visão interdisciplinar, caracterizada pelo diálogo, pela troca de experiências, pelo exercício da mediação, em busca de uma compreensão mais profunda, densa e total da cultura; enfim, tudo isso expressa um processo no qual a etnoeducação evoca um valor heurístico, sem o qual não superamos o perigo dos modismos teóricos e dos pragmatismos metodológicos.

Sem perder de vista a realidade plural do município de Oriximiná/PA, e a amplitude do Programa de Educação Patrimonial já que abarcam populações indígenas remanescentes de quilombolas e ribeirinhos entre outros, estamos atentos aos perigos que a proposição de diálogos tão heterogêneos possa suscitar. Afinal, como “traduzir” os saberes locais distintos, muitas vezes ignorados pelos agentes da própria região, em termos de “cadernos”, “manuais”, “inventários”, “catálogos”, seja qual for o modelo a ser utilizado no âmbito das escolas? Mais do que somente “traduzir o outro”, usando a bela expressão de Gonçalves (2010), importa promover o diálogo entre os “outros”, inclusive, “nós”. Nesse sentido, a transmissão unilateral dos conteúdos vai cedendo espaço para o cultivo do interesse em entender como os saberes são produzidos e que tipo de prática é sustentado por pessoas e grupos que habitam um mesmo espaço social. Desse modo, privilegiamos o “como” e o “com” e não o “o quê”. O saber local não é algo que possa ser catalogado e preservado num sentido conservacionista ou salvacionista de práticas culturais, é um saber vivenciado e inserido no cotidiano de suas ações. O cuidado apenas com o conteúdo não instrui e nem convida à sua manutenção. Cultivamos, assim, práticas de ensino-aprendizagem transversais e heterogêneas em diálogo com o “outro”. Daí, para além do sentido etnográfico do exercício descritivo em profundidade, visando apreender o “fato social total”, da disposição em lidar com a diversidade cultural, da dificuldade em “traduzir o outro”; o cuidado, o compromisso e o respeito constituem, a nosso ver, a primeira e principal lição de etnoeducação patrimonial.

Referências bibliográficas

CORRÊA, E. J. (Org.). *Extensão universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1989.

GONÇALVES, M. A. *Traduzir o outro: etnografia e semelhança*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

OLIVEIRA, R. C. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo-Brasília: Unesp-Paralelo 15, 2006.

ROCHA, G. O "circo-escola" e a reinvenção da educação. In: ROCHA, G.; TOSTA, S. (Org.). *Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação*. Curitiba: CRV, 2012.

RUSSI, A.; ALVAREZ, J.; MACIEL, S. (Org.). *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio*. Niterói: s/n, 2012. v. 2.

SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TURNER, V. W. *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. 7.ed. Cornell University Press, 1994.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Submetido à publicação em 10 de janeiro de 2013.

Aprovado em 08 de março de 2013.