

IDENTIDADE ÉTNICA E PROCESSO ESCOLAR

LÚCIO KREUTZ

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo – RS

SUMÁRIO

A identidade étnico-cultural é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se aparece como marginalizada. Os processos culturais são conflitivos e, em cada etnia, há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores. Entende-se o étnico como um processo que se constrói nas práticas sociais em perspectiva relacional. A consciência de que a sociedade está cruzada por oposições e tensionamentos de classe, étnicas, de gênero e outras, com interesses freqüentemente contrapostos, indica a necessidade de se desenvolverem pesquisas que mostrem como a escola atuou e atua na realidade diante do desafio da diversidade de culturas. Enguita (1995) sinaliza que a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Nesse sentido, ela é o lugar-chave porque é essencial na produção e reprodução da cultura. Por isso a atenção para a herança múltipla, polifônica das tradições culturais, redescobrimo-as, é um passo para se entender que significações produziram na articulação de processos educacionais. Neste estudo, constatou-se que a escola teve muita dificuldade em articular-se com a diferenciação cultural, geralmente legitimou uma perspectiva étnica em detrimento das demais. O estudo aponta ainda para a interculturalidade como horizonte fértil para o processo educacional.

ETNIA E ESCOLA – ESTADO NACIONAL – ESCOLARIZAÇÃO – ILUMINISMO – ESCOLA E INTERCULTURALIDADE

ABSTRACT

ETHNIC IDENTITY AND THE SCHOOLING PROCESS. Ethnic cultural identity is a source of meaning and for constructing reality, even when it appears to be marginal. Cultural processes are in conflict and each ethnicity has a history of struggle to determine its goals and values. Ethnicity is understood as a process constructed in social practice from a relational perspective. The realization that society is crisscrossed by oppositions and tensions of class, ethnicity and gender whose interests often collide, points out the need to develop studies that show how the school has acted and continues to act faced with the challenge of cultural diversity. Enguita (1995) states that the school is not just one more place where prejudice and ethnic tensions repeat. It is the key place because it is essential to cultural production and reproduction. Thus, paying attention to the varied polyphonic cultural traditions and rediscovering them is a step to understanding the meanings produced in the articulation of educational processes. This study showed that the school experiences much difficulty in dealing with cultural differences, usually prioritizing one ethnic perspective to the detriment of the others. Results indicate that multi-culturality is a fertile goal for the educational- process.

Artigo apresentado no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS — em Caxambu, de 27 a 31 de outubro de 1998.

A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. A identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada. Os processos culturais são conflituos e, em cada etnia, há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores (Betancourt, 1997, p.9). Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo, concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte de práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica. Entendo, com Scott (1990), que tanto o gênero quanto o étnico perpassam os símbolos de uma sociedade, suas normas, sua educação, sua organização social. Isso significa que a educação é etnicizada, "atravessada" pela etnia. O étnico é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e nas valorações de grupos. O étnico concorre para que a concreção histórica se efetive de uma forma específica.

A consciência de que a sociedade está cruzada por oposições de classe, étnicas, de gênero e outras, com interesses muitas vezes contrapostos, indica a necessidade de se desenvolverem pesquisas que mostrem como a escola atuou e atua na realidade diante do desafio da diversidade de culturas. Isso tem uma importância especial neste momento histórico, porque entendo, como Enguita (1995), que a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Nesse sentido, ela é o lugar-chave porque é essencial na produção e reprodução da cultura.

Na educação há uma crescente abertura para o tema identidade/etnia, o que se dá num contexto de ampliação do horizonte de diálogo com outras áreas da ciência. Arroyo (1996, p.7) diz que esse olhar implica ter mais atenção para as relações entre educação, cultura e sociedade. Certamente a percepção da herança múltipla, polifônica, das tradições culturais, redescobrimdo-as, é o primeiro passo para uma postura de desafio para entender como essas diferenciações foram sendo engendradas historicamente e que significações produziram na articulação de processos educacionais. Eleger a etnia como uma das categorias em educação significa entender que o pertencimento étnico, como uma concreção ou singularização do cultural numa especificidade própria, tem uma dimensão engendradoras das potencialidades específicas de grupos no conjunto do processo histórico.

A opção por etnia como uma categoria de análise em educação não se opõe e nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos da trama das ações e das relações humanas a partir de vivências e simbologias. Significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação à diferenciação cultural.

Concordo com Giroux (1995, p.86) quando diz que a educação é um campo de luta e de contestação contínuas porque se molda na intersecção entre reprodução social e cultural, por um lado, e rupturas por meio de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro. Porém, a escola, enquanto instituição ativamente envolvida em formas de regulação social e moral, normalmente tende a noções fixas de identidade cultural e nacional. Por seu envolvimento com uma noção de identidade nacional ligada a uma cultura tradicional, ocidental, a escola tem ignorado “as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados”. Porém, também entendo, com Guibal (1997), que há um movimento de superação do centrismo epistemológico, que leva a significações absolutas, avançando-se na desconstrução crítica em que se entende que nossas concepções devem ser interpretadas a partir da significação cultural múltipla. O fato novo para uma literatura emergente é o reconhecimento da legitimidade das diferenciações culturais e sua importância para o processo escolar.

Os sujeitos do processo escolar elaboram a partir de condições dadas numa intrincada rede de interações em que o étnico interfere na construção de significados. Buscamos uma base epistemológica que, segundo Arroyo:

...reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura. (1996. p.7)

Neste texto apresento inicialmente minha compreensão do étnico como elemento que concorre na concreção do processo histórico, não como herança já constituída, mas como processo. Na segunda parte, a mais desenvolvida, analiso como tem sido historicamente a relação de etnia e nacionalidade com o processo escolar.

IDENTIDADE ÉTNICA

A identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário (Nóvoa, 1992; Hall, 1997 e outros) ou, como diziam Guattari, Rolnick (1986), “processos de singularização”. Nesse sentido, não há um momento de definição, as identidades são sempre construídas, devendo por isso ser definidas histórica e não biologicamente. Para Stuart Hall (1997. p.13 e 75), a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos. Edward Said (apud Hall, 1997. p.76) diz que a identidade tem sua “geografia imaginária”, e Bernd (1992. p.10) afirma que “a busca de identidade deve ser vista como um processo em permanente movimento”.

Lévi Strauss (1977) já afirmava que o conceito de identidade não deveria ser construído sobre um referente empírico, mas simbólico e cultural, pondo-se em questão não apenas o discurso, mas também o lugar e a ótica de interação com esse discurso.

Quanto à etnia, Stuart Hall define-a “pelas características culturais — língua, religião, costumes, tradição, sentimento de ‘lugar’— que são partilhadas por um povo” (1997, p.67). Alerta, porém, que a identidade étnica vai se reconstruindo e reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Por isso, para Hall, o fato de projetarmos a “nós próprios” nas identidades culturais, enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Entende que identidade costura o sujeito à estrutura.

Na etnicidade, os limites são múltiplos e instáveis. Para Seyferth (1994, p.23), esses limites podem mudar com frequência porque “a etnicidade é situacional”. Também Enguita (1995 e 1996) enfatiza o caráter relacional do conceito de etnia. Concorde com Bobbio e Hall que, sob o termo etnia, têm-se entendido com frequência grupos diferenciados do ponto de vista de raça, de religião, de nacionalidade, de origem, de língua, de folclore ou alguma combinação desses e outros aspectos.

O fundamental, no entanto, é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói-se nas práticas sociais, num processo de relação. Por isso é fundamental estar atento para as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais. Meyer (1998, p.76) realça que o importante é entender a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições. Betancourt (1997 e 1994) e Geertz (1973) entendem a concepção de cultura no sentido em que esta não significa uma esfera abstrata, porém processo concreto pelo qual uma comunidade humana determinada organiza sua materialidade com base nos fins e valores a que se propõe. A cultura está vinculada à vida social. Movimentos sociais, conflitos, instituições, espaço social, a linguagem e a visão de mundo dos indivíduos, tudo isso é uma expressão cultural. As culturas, mesmo marginalizadas e excluídas, não são realidades mudas, mas fontes de sentido e de construção do real. O ser humano, de fato, nasce culturalmente situado, o que no entanto não representa um destino, uma vez que ele redefine o modo de situar-se na cultura, retomando constantemente o conflito de tradições oculto sob o signo de uma “identidade estabelecida”. Para Moreira, Silva (1994, p.27) a “cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. O importante é perceber como a categoria opera na prática, num contexto essencialmente dinâmico, carregado de tensões e contradições.

Etnia é uma categoria que nos ajuda a perceber o quanto a dimensão cultural concorre na concreção do processo histórico, entendendo o étnico como processo que se constrói nas práticas sociais, no jogo de poder e na correlação de forças. Por isso questiona-se o conceito de multicultural, que induz a imaginar-se uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma estática. Se pretendermos realçar a inter-relação dinâmica entre as culturas com as reacomodações e ajustes constantes que isso

implica, o conceito de interculturalidade fica mais adequado.

Assim a identidade étnico-cultural, mesmo quando aparece como marginalizada, excluída, não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real. Os processos culturais são processos conflitivos.

Etnia, assim como gênero, é uma fonte para dar significado às relações de poder e ao processo histórico como um todo. Parafraçando Scott (1990), podemos dizer que ao longo do tempo a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, o que ocorre por disputas e conflitos. Por isso as “capacidades” e as “limitações” de cada etnia são, usualmente, o resultado da posição, do lugar que a sociedade lhes atribui. O étnico tem a ver com a forma como se estabelece o poder.

Segundo Epstein (apud Pujadas, 1993. p.23), a forma de conceber, de representar, funciona como elemento-chave no comportamento. E como o étnico se articula com os símbolos e valores, entende-se que ele prevalece freqüentemente sobre a relação de classe no movimento da história. Da mesma forma, Sutton (apud Pujadas 1993. p.43) constatou que freqüentemente as estratificações feitas em termos de divisão étnica são mais fundantes do que as de classe. Grupos e indivíduos buscam, selecionam ou relutam em razão do significado que as coisas têm para eles (Blumer, apud Pujadas, 1993. p.56).

ETNIA E PROCESSO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS

A tradição greco-cristã

As diferenças étnico-culturais são milenares, o modo de percebê-las e de tratá-las tem variado. Nossa herança histórica no Ocidente tem sido, na expressão de Guibal (1997), a de marcante “ubicação monocultural”. Ou seja, nos encontros com os povos e culturas predominou a racionalidade ocidental eurocêntrica. Segundo Levinas (apud Guibal, 1997. p.6), a Europa é a Bíblia e os gregos. Ao proclamar sua inspiração bíblica e grega, a Europa reconhecia a si mesma com uma dupla superioridade. A Bíblia assegurava-lhe a boa consciência de uma revelação e de uma eleição que a distinguiu das tradições “pagãs”, e os gregos, tornaram-na herdeira da “racionalidade crítica”. Era-lhe própria, portanto, uma superioridade natural (a coerência racional) e sobrenatural (a eleição divina) que permitia considerar-se como o centro e a luz do mundo (Guibal, 1997). Longe de valer apenas para a Europa, essa interpelação pode servir para todas as culturas, convidando-as a perguntar-se sobre suas próprias bíblias e sobre seus gregos.

Neste sentido, Süss (1993) entende que o conhecimento, segundo o paradigma ocidental, tem representado tendencialmente o abraço mortal da integração no conhecido e no próprio. Isso tem levado o sujeito conhecedor a perceber e acolher apenas o que foi filtrado pelo seu esquema de representação. Nossa base histórica é a de um silenciamento da diferença a partir de uma determinada cultura, conduzindo à interiorização acrítica de seu

respectivo código cultural. Dolores Juliano (1993) também destaca que, por desgraça, quando a Europa se relacionou com âmbitos maiores que os de sua vizinhança geográfica, não o fez sob a perspectiva do encontro e do diálogo. Diz:

...quinhentos anos de relações assimétricas e de desvalorização sistemática do diferente, configuraram nossa percepção do outro como inferior, cabendo a assimilação ou a rejeição, porém, não um verdadeiro diálogo. (1993. p.15)

No monólogo cultural predominante, a diferenciação foi um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização, na perspectiva de uma superioridade protetora, não se percebendo a “comiseração paternalista” como uma forma de discriminação.

Essa forma de se lidar com a diferença levava os colonizadores a batizar, já no porto de chegada, o escravo trazido nas caravelas. Possivelmente a consciência ingênua acreditasse salvá-lo com isso. Porém, segundo Brandão (1986. p.8), a troca do nome fazia parte de um processo de redução necessária das diferenças. Ao atribuir-se ao negro um nome de branco, cristão, em troca do nome tribal do lugar de origem e carregado de significados religioso-culturais, sinaliza-se para a não-aceitação daquilo que está fora dos parâmetros culturais do colonizador. Ainda segundo Brandão (1986. p.9), era importante que o escravo possuísse a mesma fé do colonizador para que “no mesmo templo faça e refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada”.

Na mesma prática de insensibilidade com as diferenças, situa-se a relação do colonizador cristão em relação aos povos indígenas.

Ao índio se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, sendo índios, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e assim servirem melhor, mortos ou subjugados, aos interesses dos negócios dos brancos e, aos filhos dos índios abriam escolas e cobriam seus corpos com roupas de algodão. (Brandão, 1986. p.9)

O artifício de domínio do europeu, cristão-colonizador, era o de tomar os povos com culturas diferentes mais iguais a ele para colocá-los melhor a seu serviço.

No contato do colonizador, aparece nitidamente a compreensão do processo identitário como algo monolítico e homogêneo, algo acabado, suscetível de ser transmitido. E esta concepção aistórica, metafísica, levou-o a uma incapacidade total de diálogo com as culturas diferentes da sua. Entre os missionários, também era consensual que o modo de ser indígena não se ajustava aos padrões da sociedade lusa e hispano-colonial. A função da redução e da escola deveria ser a de transformar o modo de ser indígena, ajustando-o aos princípios euro-cristãos.

A modernidade

No contexto do movimento de defesa da igualdade de direitos, em que se destaca a Revolução Francesa, os diversos grupos humanos foram considerados como “povos”, como

“nações”. Buscava-se um “pretenso coletivo”, operava-se uma “universalização” no conceito de “povo” e de “nação”, desconsiderando-se as especificidades e as diferenciações culturais. O processo educacional e escolar foi acionado em razão dessa universalização. Segundo Falcon (1986. p.29), nas práticas ilustradas, poucos terão sido os temas cuja importância haja alcançado nível semelhante ao da educação e da escola. Além disso, a crença na eficácia libertadora da escola, acoplada à fé inabalável na ciência, levava a se considerar a educação das massas como perspectiva política fundamental. Também Silva (1996) salienta como a escola foi concebida em razão dos grandes projetos político-sociais, para transmitir e generalizar os princípios da justiça e da igualdade. No entendimento dos intelectuais iluministas, o ensino teria de ser modernizado, e isso só seria possível se o Estado o avocasse como tarefa sua, a ser realizada numa perspectiva unitária. Falcon sustenta:

...os elementos “modernos” e burocráticos, inerentes ao Estado moderno, são resultado do esforço continuado desenvolvido pelos monarcas visando à superação das diversidades provinciais, à unificação institucional e à centralização administrativa. (1986. p.43)

Quanto ao processo escolar, o ideal reformista do iluminismo objetivava “uma transformação radical (pela raiz) de todo um sistema de ensino, não apenas de seus agentes (os jesuítas) mas de suas próprias bases e pressupostos filosóficos e pedagógicos” (idem).

Na perspectiva iluminista entendia-se que o sistema educacional teria de ser submetido ao controle estatal, tendo-se como referência um Estado comprometido com a visão do “moderno”, do “laico”, e com valores descritos como “civilizados”, “iluminados”. Por isso era necessário laicizar os quadros docentes, rejeitando-se a formação pedagógica provinda de quadros religiosos.

O processo educacional e escolar foi acionado em razão dessa perspectiva de laicidade e de universalização. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, e a escola era simplesmente escola. Os reflexos dessa concepção do processo educacional foram marcantes no sentido de retratar muito pouco a diversidade e a complexidade. O discurso nacionalista é um exemplo disso, pois ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, impor espaços, conferir a palavra ou negá-la. Segundo Bernd (1992) e Antelo (1994), o discurso oficial, linear, não retratava as tensões e os mecanismos de seleção/exclusão, de autorização/silenciamento, presentes no processo histórico sempre com uma carga muito forte de tensões, conflitos e alianças.

Eric J. Hobsbawm (1990) também realça essa perspectiva. Enfatiza que, com os nacionalismos étnicos, institucionalizou-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica para a nacionalidade, inventando formas de adesão e de exclusão. Em relação às diversas etnias, construiu-se uma representação que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional, com fortes reflexos para o processo escolar.

A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos.

No curso da história, tem sido uma constante a dificuldade de articular processos identitários e projeto político. Para Martucelli (1996), a democracia, da forma como tem sido praticada nos diversos países, representa o "sítio do universal", admitindo pertinências mas nunca identidades. Stuart Hall (1997. p. 106) salienta que tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas. E os apelos "irracionais" ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às "comunidades imaginadas" seriam gradativamente substituídos por referências mais racionais e universalistas.

Nossa dificuldade em lidar com as diferenciações étnicas manifestou-se, além do campo religioso, filosófico, político e educacional, também na concepção de ciência. No séc. XIX, como resposta ao crescente desafio e impacto da diferenciação étnica, passou-se a legitimar a superioridade da cultura européia a partir de uma pretensa fundamentação científica, de caráter biológico, estabelecendo-se arbitrária relação entre características biológicas e aptidões culturais. A biologia tornou-se base para a teorização sobre o étnico e sua diferenciação nos grupos humanos. A inflexão foi no sentido de se perceber a diferenciação física, biológica, como base para a diferenciação cultural.

Joan Pujadas (1993) salienta como, no séc. XIX, sob um pretense científico legitimador, pensadores como Renan, Le Bon, Gobineau, Vacher de Lapouge, na França, Galton, na Inglaterra, e Chamberlain, na Alemanha, apelaram para o conceito de raça como princípio explicativo da vida social e das diferenças entre os povos. Na perspectiva do darwinismo social certas raças não teriam ainda conseguido o grau de evolução de outras, o que permitiria estabelecer hierarquia entre elas.

Para Wieviorka (apud Pujadas, 1993. p.8), o desenvolvimento da perspectiva racista está vinculado ao desenvolvimento da ciência e da indústria, ao crescimento de cidades, à intensificação da imigração e aos freqüentes contatos de culturas, paralelamente ao movimento de individualização e auge dos nacionalismos. Assim, historicamente o tema do racismo não é apenas um "companheiro de viagem da exploração colonial", legitimando-a, mas também constitui um paradigma profundamente vinculado às lutas nacionalistas que acabaram desembocando nas duas Guerras Mundiais.

Pujadas (1993. p.8) realça ainda como, juntamente com os cenários do colonialismo político e territorial dos nacionalismos, "o racismo e a xenofobia constituem o princípio que tende a estruturar as relações entre grupos étnicos". Desse modo tendia-se a encapsular territorial, social, econômica e simbolicamente, todos os grupos humanos que, pelo fato de serem física e culturalmente diferentes, eram reduzidos à categoria de minorias étnicas ou raciais. Quando a diversidade humana foi percebida no campo da cultura, começou a ser tema de interesse para a ciência determinista no século XIX. No entanto, o reconhecimento

teórico das diferenças culturais tem sido problemático para os estudos sociais, em sua constituição como ciência. Com Spencer, aplicou-se aí o paradigma evolucionista de interpretação, entendendo a diversidade cultural como sobrevivência de etapas anteriores ao modelo europeu, tido como o legítimo.

A partir deste ponto de vista (o evolucionismo unilinear) aceitava-se um só modelo de civilização, o representado pela sociedade vitoriana, que constituiria o objetivo final do progresso humano e ao qual confluíam todas as outras elaborações sociais, que não se entendiam como propostas alternativas, mas como etapas prévias para chegar ao modelo desejado. Etapas consideradas tanto mais antigas ou primitivas, quanto mais se diferenciavam da concreção do modelo europeu. (Juliano, 1993. p.28)

Minimiza-se, portanto, na modernidade, a heterogeneidade de etnia, de gênero, de religião, de idade, sempre presente no processo histórico com uma carga muito forte de tensões, conflitos e alianças. E as conseqüências dessa forma de ler a diversidade cultural foram marcantes no campo educacional. A referência de universalidade foi construída a partir de um determinado particular. Por isso, salienta Dolores Juliano (1993. p.28), o que para uma etnia pôde ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático.

Etnia, Estado Nacional e processo escolar

O momento histórico da nacionalidade e as formas como esta foi se constituindo concretamente estão diretamente ligados a essa tendência de afirmação da unidade. Segundo Bellei (1992), isso ocorre quando um grupo social começa a partilhar um ideal a respeito de como encaminhar um projeto para o futuro, imaginando um destino histórico. Entendida nesse sentido, a nacionalidade manifestou-se fortemente na Europa a partir do final do séc. XVIII, migrando de lá para a América, onde se tornou um fermento para os movimentos de independência. Porém, se foi tentativa de afirmação de independência política, revestiu-se de uma perspectiva monocultural.

Para Ortega y Gasset (apud Bellei, 1992. p.14), o conceito de nacionalidade implica a representação de um modo de ser homem no sentido mais elevado. Trata-se de um modo de ser com um programa de ser para o futuro. E aí abre-se a porta à dominação cultural.

Toynbee entende que a proposta cultural nacionalista jamais é o projeto de um povo, mas antes de uma parcela de um povo, já que

...o espírito de nacionalidade pode ser definido (de forma mais negativa, mas exata) como espírito que faz com que as pessoas sintam, ajam e pensem sobre uma parte de qualquer sociedade como se esta parte fosse o todo social. (apud Bellei, 1992. p.17)

O projeto educacional foi articulado na modernidade com esse modo de compreender a sociedade. Ele é, a exemplo da literatura, o resultado de um longo e contínuo processo

de uma forma de expressão nacional. Esse processo, sinaliza Coutinho (apud Bellei, 1992. p. 14), levou ao estabelecimento de um espaço hierarquizado em que se define o que vai ser caracterizado como verdadeiramente nacional e o que será excluído desta compreensão. No mesmo sentido, Edward Said afirma que as culturas nacionais:

...delimitam e isolam as culturas que se lhes justapõem (...) e valorizam sua autoridade expansiva. Por isto a tradição é uma ordem discursiva hierarquizada que se apresenta como um sistema consistente e completo, em determinado momento histórico. (apud Bellei, 1992. p. 16)

Weber alerta que o importante é perceber como se constituíram os diferentes discursos sobre a nacionalidade, como se projetaram no tempo vindo a compor uma tradição, e a quem, social e culturalmente falando, esses discursos se referiam no sentido de seu "chão histórico". Alerta, porém, que normalmente se entende a nação com escasso sentido de historicidade, como uma:

...comunidade com uma mesma tradição histórica, assentada na existência de uma mesma língua, de uma religião e etnia comuns, de uma experiência sócio-cultural homogênea e na existência de um território socialmente compartilhado. Isto é, nesta perspectiva entende-se nação como uma entidade objetivamente demarcada por fronteiras lingüísticas, culturais e territoriais. (1997. p. 14)

Ou seria nação mais propriamente:

...a resultante imaginária de um conjunto de seres que se supõem integrantes de uma determinada nacionalidade, constituída por aqueles que, unidos em torno de algumas fidelidades subjetivamente instituídas, desejaram, em algum momento, integrar uma nação? (Weber, 1997. p. 13)

Não há um critério que nos leve a entender o que é uma nação. Importa perceber como os diferentes discursos sobre a concepção de nacionalidade foram se constituindo e a quem e o que projetaram e legitimaram como sendo a expressão autorizada daquele povo (Weber, 1997).

Em "A ética protestante e o espírito do capitalismo", esse mesmo autor (1967) realça que as culturas dominantes têm a característica de uma "tendência profunda à uniformização da vida". E entre os mecanismos mais marcantes de difusão e legitimação do ideário dominante, a partir da modernidade, está a escola. Segundo Grignon, a escola tende de forma espontânea ao monoculturalismo:

...contribuindo diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares. (Grignon, 1995. p. 180)

Argumenta também que a escola leva a popularizar o escrito, "consagrando sua supremacia sobre as culturas orais" e, porque vincula o ensino da leitura com as regras gramaticais, também induz à compreensão de que "o uso popular, local, vernacular é percebido

como um desvio de norma, (...) uma falta que precisa ser corrigida". Assim, ao se promover a escolarização, na modernidade, sob o movimento de formação dos Estados nacionais, essa mesma escolarização tem se tornado fortemente um fator de imposição da língua nacional e do desaparecimento de falas locais e de dialetos. Nesse sentido:

...o sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a "falta" de língua, tem como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais. (Grignon, 1995. p.180)

A escola, tal como foi implementada na formação dos Estados nacionais, faz parte e foi um dos "instrumentos privilegiados" que levaram à interiorização da idéia de que esses conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. Nesse contexto, a escola, tal como concebida na modernidade, tende espontaneamente ao monoculturalismo, sendo que a transmissão de saberes com pretensão de universalidade "reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão" (Grignon, 1995. p. 180).

O reflexo da cultura escolar na modernidade manifestou-se fortemente sobre indivíduos e grupos quanto à concepção de identidade e de reconhecimento da diferenciação étnico-cultural. Em pesquisa de Rodriguez (1998. p.5), chegou-se à conclusão – posta também por outros pesquisadores — de que nos programas de estudo geralmente se vê a identidade de maneira monolítica e homogênea, como algo dado e acabado, suscetível de ser transmitido. Nessa perspectiva, a nacionalidade é dada, deve ser transmitida. O ser brasileiro significa algo monolítico, sem diferenças entre regiões e grupos étnicos.

O discurso da ilustração, a escola pública e a diversidade cultural

Um exemplo bem característico de como, com base no discurso iluminista, a escola foi acionada para a afirmação e a legitimação de uma determinada formação étnico-cultural, temos na proposta do Diretório¹ de 1758, que se tornou a referência para as escolas públicas no Brasil, na segunda metade do século XVIII. O Diretório é um exemplo marcante de como um governo, disposto a organizar a Nação com base em princípios da Ilustração, tinha dificuldade de lidar com o étnico e com o culturalmente diferente. Tratam-se, aí, os povos

1. O Diretório, da autoria de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador e Capitão General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, irmão do Marquês de Pombal, orienta a formação de aldeamento dos povos indígenas após a expulsão dos jesuítas e dá diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para os mesmos povos indígenas então dispersos. Este Regimento foi proposto em 1757, e em 1762, sob Pombal, passou a vigorar em todo Brasil. Segundo Maeder (apud Langer, 1997) o mesmo Regimento também foi adaptado e aplicado na América Espanhola, após a expulsão dos jesuítas. Este Regimento, tinha por título: "Diretório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário". (Beozzo, 1983. p.129-67)

dos aldeamentos como se eles se encontrassem em estado de barbárie e rusticidade. Por isso, era preciso eliminar essa barbárie, começando pela língua que falavam. Dizia o Diretório:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade de seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (Diretório, § 6, 1983. p.132)

Os religiosos missionários haviam permitido a manutenção da língua destes povos indígenas. Para o autor do Diretório, isso foi:

...uma invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. (idem p. 132)

E então,

...para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes da instrução nesta matéria, usem da língua própria de suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa na forma, que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens (...). (Diretório, § 6, 1983. p.132-3)

Na capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul, o Governador José Marcelino de Figueiredo, preocupado com a presença de índios guaranis dispersos pela guerra guaranítica, promoveu dois aldeamentos para eles. E foram esses índios missionários os destinatários das duas primeiras escolas públicas na então capitania. O objetivo desta iniciativa era o aportuguesamento dos índios. Na Instrução de 1769, o governador deu as primeiras ordens quanto à aplicação do Diretório, no sentido de que em cada aldeamento fosse realizada uma matrícula, advertindo:

...nas ditas matrículas hão de ser lançados com apelidos portugueses cada família e se há de por um maior cuidado em que falem a nossa língua e se esqueçam do Guarani e de muitos de seus ritos e superstições. (Langer, 1997. p.81)

Isso correspondia à orientação do Diretório que ordenava o aportuguesamento dos nomes:

...havendo grande cuidado dos diretores em lhes introduzir os mesmos apelidos que os das famílias de Portugal; por ser moralmente certo, que tendo eles os mesmos apelidos, e sobrenomes, de que usam os brancos, e as mais pessoas que se acham civilizadas, cuidarão em promover os meios lícitos, e virtuosos de viverem, e se tratarem à sua imitação. (Diretório, § 11, 1983, p.135)

E em Portaria de 1776, o mesmo Governador afirmava:

Porquanto para fazer eficazes muitas das providências que tenho dado para fazer felizes estes Povos Guaranis é muito necessário estimar-lhes o uso da língua e que compreendam e falem a portuguesa. (Langer, 1997. p.81)

Nessas Instruções do Governador, estava clara a diretriz de que se deveria incutir nas crianças o uso do português, extirpando da sua memória o idioma nativo. Permitia-se aos pais que, em visita aos filhos, falassem:

...sempre em português, cuja língua devem sempre e somente falar os meninos para perderem o guarani (...). Todo o menino que em qualquer ocasião falar a língua guarani será castigado e todo o que o acusar terá um perdão. (Langer, 1997. p.81)

Para a extirpação da cultura guarani, a estratégia era atingir o âmago de sua cultura, da sua identidade étnica, substituindo seu idioma, pois “tirando-lhe a língua, eliminar-se-ia o que havia de mais profundo em seu ‘ser guarani’” (Langer, 1997. p.82). Por isso entendo, como Beozzo (1983. p.61), que “o programa de civilização dos índios era na verdade um violento roteiro de aculturação forçada”.

Além do aportuguesamento dos nomes, da proibição da língua de origem, a legislação ainda impunha outras medidas para fomentar o processo de assimilação do índio missioneiro pela sociedade colonial. Prescrevia normas sobre vestuário, habitação e concedia estímulos à miscigenação. Sobre o vestuário, o Diretório afirmava:

...se faz preciso introduzir neles aquelas imaginações, que os possam conduzir a um virtuoso e moderado desejo de usarem de vestidos decorosos e decentes. (Diretório, 1983. p.136)

Em relação à habitação, condenava-se especialmente o costume de diversas famílias morarem numa casa sem repartições, “na qual vivem como brutos”. Prescreve o Diretório:

...cuidarão muito os Diretores em desterrar das povoações este prejudicialíssimo abuso, persuadindo os índios que fabriquem as suas casas à imitação dos brancos. (Diretório, § 12, 1983. p.135)

A legislação também estimulava a miscigenação entre portugueses e índios. Seria um mecanismo a mais na tentativa de eliminar a identidade étnica dos índios. As expectativas eram de que, num período bastante breve, os grupos indígenas se diluíssem na sociedade colonial, tornando-se parte indistinguível dela. Porém os guaranis missioneiros também usavam mecanismos de resistência. Em 1784, em Instrução ao Comandante da Aldeia dos Anjos, o governador mostrou-se perplexo e considerou inexplicável o fato de, apesar de todas as providências, os índios ainda não falarem o idioma português (Langer, 1997. p.94).

PERSPECTIVAS

Todo um conjunto de pesquisas apontam, como vimos, que a função da escola tem sido predominantemente a afirmação de uma etnia, de uma perspectiva cultural, em detrimento das demais. Se foi uma prática histórica, não é, no entanto, um destino. Numa nova compreensão da dinâmica social, em que se entende que a sociedade é culturalmente múltipla, em que ocorrem interações e contradições, é possível refazer-se a referência de compreensão, propiciar espaço para a impregnação recíproca de grupos diferenciados no processo escolar.

A função da escola começa a fazer sentido na medida em que seja capaz de preparar o aluno "para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais, facilitando-lhe o domínio de outros costumes e formas de pensamento diferentes dos próprios" (Colom, apud Rodriguez, 1998, p.1). Nessa perspectiva a escola pode ser concebida como o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais. Deseja-se despertar os alunos e a sociedade toda para a perspectiva intercultural, para uma sociedade aberta, marcada pela diferença cultural.

Bell (apud Rodriguez, 1998, p.2) define a compreensão intercultural como o "desenvolvimento de um processo ativo de comunicação e interação entre as culturas para seu enriquecimento mútuo". Rodriguez salienta que a construção de uma identidade supõe sempre a alteridade, permitindo autodescrever-se dentro de um grupo que lhe dá referências para a ação e permitindo entender a realidade mediada pela diferenciação. Assim:

...na medida em que não se propicia a análise da alteridade, a interpretação que uma pessoa efetua da realidade, a partir de seu contexto cultural, tende a vivê-la com pretensão de verdade absoluta, dificultando a compreensão de outras interpretações produzidas por outras pessoas a partir de contextos culturais diferentes do próprio. (Rodriguez, 1998, p.3).

Ladmiral e Lipinski (apud Rodriguez, 1998, p.4) alertam para o fato que a compreensão da própria cultura e dos outros remete não apenas a uma dimensão de informação sobre o passado, isto é, a seu processo de constituição histórica, mas também implica a análise dos componentes afetivos, axiológicos e comportamentais que caracterizam uma determinada formação cultural, contrastando-a com outras. Isso implica que seja preciso:

- desentranhar o papel que joga a tradição e os estereótipos a fim de ir modificando as representações negativas, através da racionalização das diferenças e do descobrimento e da análise dos problemas comuns.
- proceder à análise dos mecanismos de categorização que, dependendo do grau de descontextualização e de desconhecimento que os sujeitos tenham das demais identidades culturais, são os causadores das diferenças e semelhanças. (Rodriguez, 1998, p.4-5)

Ainda, de acordo com Rodriguez (1998. p.4-5), é preciso propiciar o desenvolvimento de situações que favoreçam o encontro cultural, reconhecendo similitudes e diferenças, cultivando atitudes e habilidades de comunicação e respeito entre as culturas, exercendo a crítica da própria cultura para construir configurações culturais mais ricas, mais amplas e mais adaptadas às sociedades abertas.

Para Giroux (1995. p.99), há um ganho pedagógico quando se faz uma abordagem em que se possam “nomear e discutir as múltiplas tradições e narrativas que constituem as complexas e multiestratificadas construções, desdobramentos e usos da identidade nacional”. Isso leva à compreensão daquelas “narrativas, histórias locais e memórias subjogadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história”, sinalizando-se para uma perspectiva transnacional e de interculturalidade. Certamente implica saber “examinar criticamente nossa própria localização histórica em meio a relações de poder, privilégio ou subordinação”, o que, por sua vez, sinaliza para a compreensão de que

...o trabalho da teoria, da pesquisa e da prática deve, em parte, ser realizado através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e à política. (Giroux, 1995. p. 100)

Nesse sentido, inicia uma melhor compreensão sobre a relação entre cultura, conhecimento e poder. E a escola necessita enfrentar “as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho” (Giroux, 1995. p.88). Necessita ressignificar e reelaborar as narrativas eurocêntricas, o conhecimento disciplinar, a alta cultura e o cientificismo. Giroux exemplifica esta perspectiva propondo que, em vez de se organizar o processo escolar em torno de preocupações estritamente disciplinares, se organizassem cursos que “alargassem a compreensão que os/as estudantes possam ter de si mesmos/as e das outras pessoas, ao examinar eventos que enfoquem um senso de responsabilidade social e moral” (p. 91). A escola pode ajudar os alunos a examinarem criticamente sua própria localização histórica em meio a relações de poder, privilégio ou subordinação. Pode, também, ajudá-los a perceberem as especificidades étnico-culturais próprias, distinguindo e reconhecendo as especificidades de outros grupos étnicos, incentivando-os a um diálogo intercultural.

É fundamental que, ao se pretender vincular o processo escolar com a dimensão étnico-cultural dos alunos, sempre se tenha como referência a perspectiva intercultural, enfatizando os pontos de contato e de diálogo entre as culturas (Juliano, 1993. p.66). A interculturalidade não é a incorporação do outro no próprio. Ela é a transformação do próprio e do alheio, visando à interação e a criação de um espaço compartilhado e determinado pela convivência (Betancourt, 1997). O étnico juntamente com as demais instâncias do cultural, também é constituinte do processo histórico. O importante é entendê-lo como um processo que se desenvolve na perspectiva relacional.

Ter sensibilidade para trabalhar o educacional e escolar como espaço sociocultural, significa, segundo Dayrell:

...compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, (...) negros e brancos (...), alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (1996. p.136)

A escola precisa levar a entender que o étnico sempre se constrói nas práticas sociais, num processo de relação. E por isso não há critério para atribuir maior valor a uma determinada cultura, mesmo que no processo histórico concreto algumas culturas tenham conseguido impor-se como mais válidas que as outras (Silva, 1996. p.193). Motivar os alunos a entenderem como foram se formando tais processos e como é possível redimensioná-los na perspectiva intercultural, parece ser um horizonte válido para o processo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTELO, R. (org.). *Identidade e representação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.
- BELLEI, S. L. P. *Nacionalidade e literatura: os caminhos da alteridade*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.
- BEOZZO, J. O. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.
- BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.
- BETANCOURT, R. F. Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas. Trabalho apresentado no *II Congresso Internacional de Filosofía Intercultural*, São Leopoldo, UNISINOS, abril, 1997.
- _____. *Questões de métodos para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-Americana*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994
- BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UNB, 1992. v. 2, p. 447.
- BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-62.

- DIRETÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário. In: BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983, p. 129-67.
- ENGUITA, M. F. *La Escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y outras personas interesadas*. Madrid: Pirâmide, 1995.
- _____. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Pirâmide, 1996.
- FALCON, F. J. C. *Despotismo esclarecido*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. As Reformas pombalinas e seu impacto sobre a colônia. *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre, PUC/RS, v. 18, n. 2, p. 5-42, 1992.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 85-103.
- GONZALEZ ARROYO, M. Prefácio. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 178-89.
- GUATTARI, F., ROLNICK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIBAL, F. *Lo intercultural en la filosofía europea: perspectivas desde Emmanuel Levinas*. São Leopoldo, abril, 1997. [Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural]
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- HOBSBAWN, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JULIANO, D. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas*. Madrid: Eudema, SA, 1993.
- LANGER, P. P. *A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos*. Porto Alegre: EST Edições, Correio Riograndense, 1997.
- MARTUCELLI, D. As Contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd. n. 2, p. 18-32, maio-ago 1996.
- MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-83.

- MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ . *Currículo, cultura e sociedade*, 1.ed. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37.
- NÓVOA, A. Inovação e História da Educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992, p. 210-20.
- PUJADAS, J. J. *Etnicidad: identidad cultural en los pueblos*. Madrid: EUDEMA, 1993.
- RODRIGUEZ, L. H. *Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural*. Santiago do Chile, maio de 1998. [Trabalho apresentado no IV Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana]
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C., VASCONCELOS, N. (org.). *Os Alemães no sul do Brasil: cultura e história*. Canoas: ULBRA, 1994. p. 11-28.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- STRAUSS, C. L. *L'identité*. Paris: PUF, 1977.
- SÜSS, P. Reconhecimento e protagonismo. São Leopoldo, 1993. [Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Filosofia Intercultural]
- WEBER, J. H. *A nação e o paraíso: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.
- WEBER, M. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. 1.ed. São Paulo: Pioneira, 1967.